

Министерство здравоохранения Республики Беларусь  
УО «Витебский государственный медицинский университет»

# **ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

## ***Часть 3***

Конспект лекций

Витебск  
2017

УДК 37.01:378:61(07)

ББК 74.58я73

Ц 44

Рекомендовано к изданию Центральным учебно-методическим  
Советом ВГМУ в качестве учебно-методического пособия  
(25.10.2017 г. протокол № 9)

Рецензент:

Заведующий кафедрой прикладной психологии УО «Витебский  
государственный университет имени П.М. Машерова», кандидат  
психологических наук, доцент Богомаз С.Л.

Ц-44 Основы психологии и педагогики: конспект лекций. Часть 3 /  
А.Л. Церковский. – Витебск: ВГМУ, 2017. – 69 с.

Пособие предназначено для магистрантов, аспирантов и соискателей  
медицинского университета с целью формирования у них психолого-  
педагогических компетенций, обеспечивающих эффективное решение  
профессиональных и социально-личностных проблем педагогической  
деятельности в медицинском университете.

УДК 37.01:378:61(07)

ББК 74.58я73

© А.Л. Церковский, 2017  
УО «Витебский государственный  
медицинский университет», 2017

## Содержание

Введение в психологию высшей школы .....	4
Субъекты образовательного процесса в высшей школе.....	19
Учебная деятельность студентов.....	33
Психологические основы педагогической деятельности в университете.....	41
Психологические основы воспитания и управления в высшей школе.....	58

# ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

## 1. Предпосылки возникновения психологии высшей школы

Необходимость совершенствования высшего образования диктуется тем, что долгие годы рост числа специалистов с высшим образованием заслонял собой качество их подготовки, индивидуально-личностное, профессиональное и нравственное развитие.

Образование ради образования вело к формированию типа специалиста, который не готов самостоятельно, творчески и на современном уровне решать сложные проблемы, не умеет напряженно трудиться, эффективно руководить коллективом, культурно общаться, самоизменяться, работать над собой. В ходе работы высшей школы должны получить дальнейшее развитие *демократические принципы*.

Важно обогатить идейно-теоретическое, гуманитарное содержание высшего образования, усилить его связь с общественной практикой как основу формирования высоких гражданских, нравственных и творческих качеств личности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, 2003).

В числе наук, которые исследуют главную производительную силу общества – человека, его способности и дарования, увеличение пользы, которую он приносит обществу, – одно из центральных мест принадлежит психологии. Учитывая тот факт, что в XXI веке особое внимание обращается на систему высшего образования, то это, в свою очередь, актуализирует *психологию высшей школы*, как отрасли психологических знаний.

Будучи тесно связанной с общественными, естественными и техническими науками, она расширяет диапазон своей проблематики, все активнее включается в развертывание исследований, в решение задач высшего образования, в научное обоснование воспитания и обучения студентов высшей школы, в изучение особенностей их деятельности и работы преподавателей, в научный поиск путей и условий, реализация которых может повысить эффективность и качество подготовки высококвалифицированных специалистов.

## 2. Задачи, предмет и основные категории психологии высшей школы

Наиболее значимой задачей психологии высшей школы является психологический анализ деятельности студентов. Поскольку личность студента проявляется и формируется в деятельности, то изучение её особенностей, организации и содержания становится ключевым моментом в решении других задач психологии высшей школы.

*Задача изучения курса «Психология высшей школы»* состоит в интеграции и систематизации психологических знаний, полученных как в ходе изучения курса «Общей психологии», так и «Психологии высшей школы».

К важнейшим **практическим задачам** психологии высшей школы относятся: 1) разработка научной, психолого-методической основы для контроля над процессом психического развития студентов, их личностным ростом и профессиональным становлением; 2) обоснование оптимальных форм учебно-профессиональной деятельности и общения студентов, способствующих усвоению ими всего разнообразия профессиональных функций и социальных ролей; 3) разработка личностно-ориентированных технологий обучения студентов, психологическое обоснование инновационных дидактических проектов педагогических экспериментов в высшей школе; 4) поиск эффективных путей (методов и способов) обеспечения фундаментальной психологической подготовки студентов, повышение уровня общей культуры; 5) предоставление психологической помощи и поддержки всем участникам педагогического процесса, особенно в периоды кризисных явлений в профессиональном самоутверждении (А.А. Барвинский, 2015).

**Объектами психологии высшей школы** являются личность студента и преподавателя как социальных субъектов, их деятельность, взаимоотношения, участие в жизни вуза и т.д.

**Предметом психологии высшей школы** являются индивидуальные и групповые психические явления, их сущность, закономерности развития и формирования, место и роль в деятельности и поведении преподавателей студентов.

Развитие психологии высшей школы как науки привело к созданию внутри ее самой *относительно самостоятельных отраслей знаний*: психологии обучения, психологии воспитания, психологии педагогической деятельности.

**Психология обучения** исследует особенности и закономерности процесса усвоения общих и профессиональных знаний, умений и навыков; изучает механизмы влияния учебной деятельности на интеллект и креативность индивида, развитие мышления, памяти, внимания и других когнитивных функций – гарантии успешности обучения в высшей школе.

В круг задач психологии обучения на современном этапе входит проблема *мотивации учения*. Без знания мотивов учебной деятельности все рассуждения о возможности освоения природы учения бессмысленны. Психологию обучения интересуют вопросы целенаправленного формирования и воздействия на мотивацию учебной деятельности обучающегося.

С точки зрения общества наиболее желательна тенденция постепенной трансформации процесса развития личности в образовательной деятельности в процесс ее саморазвития. Поэтому изучение вопросов превращения процесса развития личности в ходе обучения в процесс саморазвития, через *самообучение* – одна из приоритетных задач психологии обучения.

**Психология воспитания** изучает важные для психологии высшей школы проблемы: 1) выявление предпосылок повышения эффективности процесса воспитания и обучения в вузе на основе психологического анали-

за деятельности участников образовательного процесса; 2) определение закономерностей формирования личности, развития профессионально необходимых качеств будущего специалиста с высшим образованием; 3) разработка проблем адаптации первокурсников к особенностям обучения в высшей школе, поиск путей психологической подготовки выпускников к трудовой деятельности после окончания вуза; 4) проведение психологического анализа основных видов деятельности обучающихся.

Особое место в психологии высшей школы отводится изучению **психологических основ педагогической деятельности в УВО**. В этой отрасли знаний исследуются индивидуально-психологические и профессиональные качества педагога. Сюда входит множество проблем, связанных со спецификой профессиональной идентичности, становлением профессионализма педагога. Наиболее интенсивно разрабатываются вопросы особенностей формирования педагогических способностей, профессиональной идентификации, проявления личностных деформаций, возникающих у педагогов, причины их возникновения. В сферу интересов психологии педагогической деятельности входит разработка психологических основ совершенствования образовательного процесса в высшем учебном заведении.

**Психология отдельного человека (студента или преподавателя)** – это система, включающая в виде взаимосвязанных компонентов психические процессы, состояния, свойства и образования. Изучение психики предполагает выявление её сущности, динамики развития и изменения в зависимости от внешних условий. Исходя из единства психики, деятельности и поведения человека, можно выделить такие её основные **компоненты**: 1) психические процессы; 2) психические состояния; 3) психические свойства.

**Психические процессы** подразделяются на познавательные, эмоциональные и волевые. Познавательные процессы – ощущения, восприятия, представления, память, внимание, воображение, мышление и речь – дают возможность овладеть знаниями и решать различные задачи, ориентироваться в окружающей обстановке, изучать отдельные объекты и среду в целом, предвидеть события. Эмоциональные процессы окрашивают всю внутреннюю жизнь человека, участвуют в активизации его сил «дают знать» о соответствии или несоответствии происходящего его потребностям и целям. Волевые процессы выражаются в саморегуляции, сознательном, мобилизирующем усилии и управлении своим поведением. Наиболее ярко они проявляются в преодолении трудностей и препятствий.

**Психические состояния** – это целостные, временные и динамические характеристики психической деятельности (состояния подъема, тоски, печали, удовлетворенности, угнетенности, подавленности и т. д.), от которых зависят уровни функционирования познавательных процессов, успех практических действий, а также результаты внешних воздействий на человека, в том числе управляющих и воспитательных.

*Психические свойства* – раскрывают важнейшие психологические особенности человека. К ним относятся самосознание, направленность, характер, темперамент, способности.

Личность начинает складываться и проявлять себя тогда, когда на основе сознания и самосознания появляется избирательное отношение к действительности, когда человек становится субъектом поведения и деятельности с определённой жизненной позицией, оценками и притязаниями.

*Индивид* – человек как представитель человеческого рода. *Индивидуальность* – это своеобразие человека как личности и как индивида. *Личность* – конкретный человек со всеми его индивидуальными особенностями.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что ***предметом психологии высшей школы*** является «личностный фактор», влияющий на учебно-воспитательный процесс. Данная дисциплина исследует закономерности психики студента как субъекта учебно-познавательной деятельности и специфику научно-педагогической деятельности преподавателя, а также социально-психологические особенности взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «студент – студенческий коллектив».

### **3. Психология высшей школы в системе психологических и смежных дисциплин**

Психология высшей школы как отрасль психологических знаний тесно связана с другими отраслями психологии. Сегодня насчитывается около 50 психологических дисциплин: возрастная психология, медицинская, юридическая, военная психология, социальная психология и т.д. Как и психология высшей школы, эти дисциплины по своей сути представляют самостоятельные науки.

Но, тем не менее, все они основаны на ***общей психологии***, изучающей общие закономерности функционирования и развития психики. Связь психологии высшей школы с общей психологией определяется, прежде всего тем, что среди задач общей психологии центральное место занимает разработка методологических основ, теории и методов изучения психологических явлений. Следовательно, общая психология является теоретической базовой наукой, результаты исследований которой используются другими отраслями психологии, в том числе и психологии высшей школы.

Связь психологии высшей школы с ***возрастной психологией*** обеспечивается общим принципом анализа студенческого возраста как периода поздней юности или ранней зрелости. Центральными проблемами возрастной психологии является создание методической базы для контроля за ходом и условиями психического развития человека на разных жизненных этапах, а также организация оптимальных форм деятельности и общения, предоставление психологической помощи, в периоды возрастных кризисов.

Психология высшей школы связана с *педагогической психологией*, изучающей психику человека в процессе его обучения и воспитания, устанавливающей и использующей закономерности психики в процессе овладения знаниями, умениями и навыками. Связь психологии высшей школы с педагогической психологией определяется решением задач управления учёбой студентов, обеспечения условий для их эффективного обучения, разработки принципов организации воспитания студенческой молодёжи.

Помимо вышеназванных, психология высшей школы взаимосвязана с *социальной психологией, психодиагностикой, акмеологией*.

**Социальная психология** – это отрасль психологии, изучающая закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом объединения их в социальные группы. Данная отрасль выявляет психологические закономерности взаимоотношений личности и коллектива, определяет психологическую совместимость людей в группе, изучает такие явления, как лидерство, сплочённость, процесс принятия коллективных решений, проблемы самооценки, устойчивости, подверженности влиянию извне. Социальная психология даёт общие ориентиры для анализа студенческой группы, определения этапов её развития, обеспечения условий для эффективности педагогического общения и взаимоотношений преподавателя и студентов.

**Психодиагностика** – это область исследований, связанных с количественной оценкой и точным качественным анализом психологических свойств и состояний человека, при помощи научно проверенных методов, дающих достоверную информацию о них. Связь психологии высшей школы и психодиагностики проявляется в том, что последняя ставит и решает проблемы психологической оценки уровня развития студентов и их дифференциации (А.А. Барвинский, 2015).

**Акмеология** – это отрасль психологической науки, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени зрелости, в частности, достижениям высокого уровня профессионального мастерства. Поскольку этот период, вернее его часть, приходится на студенческие годы, то и акмеология как научная дисциплина может дать знания, необходимые для совершенствования учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

#### **4. Методы и принципы психологических исследований в высшей школе**

**Методы психологии высшей школы** – это способы исследования психических особенностей деятельности студентов, преподавателей, руководящего состава высших учебных заведений, преподавательских и студенческих коллективов. Для научного решения какой-либо проблемы



обычно необходим комплекс методов, разработка и реализация определённой методики.

Психология высшей школы использует все методы и конкретные методики, которые применяются в тех отраслях психологической науки с которыми она связана (возрастная и педагогическая психология, социальная психология и т.д.). На основе единства сознания и деятельности человека можно заключить, что важнейшими методами психологических исследований являются наблюдение и эксперимент.

**Наблюдение** – это отслеживание и последующая регистрация психологических фактов. В методе наблюдения объектами исследования являются действия и поступки студентов и преподавателей. Посредством наблюдения можно изучать чувства, волевые, моральные и другие качества человека.

**Эксперимент** представляет собой метод психологического исследования, заключающийся в том, что в нём целенаправленно и продуманно, создаётся искусственная ситуация, в которой изучаемое свойство выделяется, проявляется и оценивается лучше всего. Имеются две основные разновидности эксперимента: естественный и лабораторный.

*Естественный эксперимент* проводится в обычных условиях (на лекции, практическом занятии, зачёте или экзамене). Он может быть направлен на формирование навыков мышления, чувства коллективизма, дисциплинированности, выявление степени эффективности педагогического труда и т.д. При этом испытуемое лицо не знает о проводимом исследовании.

*Лабораторный эксперимент* осуществляется в специально созданных условиях, обычно с применением приборов, аппаратуры и других технических средств. Испытуемое лицо знает о том, что оно является объектом исследования.

Общее между естественным и лабораторным экспериментом состоит в том, что во время осуществления исследуемое явление вызывается к жизни по воле экспериментатора, причём столько раз, сколько необходимо для его всестороннего научного изучения. Однако данные, полученные в естественном эксперименте, лучше всего соответствуют типичному жизненному поведению индивида, реальной психологии людей, но не всегда точны из-за отсутствия у экспериментатора возможности строго контролировать влияние всевозможных факторов на изучаемое свойство. Результаты лабораторного эксперимента, напротив, выигрывают в точности, но зато уступают в степени естественности – соответствия жизни.

Помимо выше названных методов в психологии высшей школы применяются *метод тестирования, метод опроса, метод анализа деятельности студентов и преподавателей, биографический метод.*

**Тестирование** представляет собой специализированный метод психодиагностического обследования, применяя который, можно получить точную качественную или количественную характеристику изучаемого яв-

ления. Тесты могут быть трёх типов: тест-опросник, тест-задание и проективные тесты.

*Тест-опросник* основан на системе заранее продуманных, тщательно отобранных и проверенных с точки зрения их валидности и надёжности вопросов, по ответам на которые можно судить о психологических качествах испытуемых.

*Тест-задание* предполагает оценку психологии и поведения человека на базе того, что он делает. В тестах этого типа испытуемому предлагается серия специальных заданий, по итогам выполнения которых судят о наличии или отсутствии и степени развития у него изучаемого качества. Такими характеристиками являются, например, многие отрицательные личностные качества и мотивы поведения.

*Проективные тесты.* В основе таких тестов лежит механизм проекции, согласно которому неосознанные собственные качества, особенно недостатки, человек склонен приписывать другим людям. Проективные тесты предназначены для изучения психологических и поведенческих особенностей людей, вызывающих негативное отношение. Пользуясь проективным тестом, психолог с его помощью вводит испытуемого в воображаемую, сюжетно неопределённую ситуацию, подлежащую произвольной интерпретации. Человеку предлагают ряд неясных стимулов (образы, цвета и т. д.), исходя из предположения, что его реакция будет отражать бессознательные страхи и устремления. Наиболее известным проективным тестом является тест Роршаха.

*Метод опроса*, его ещё называют методом опроса и анкетирования применяется при изучении мнений, отношения обучаемых к различным событиям. Опрос может быть устным и письменным.

*Устный опрос* применяется в тех случаях, когда желательно вести наблюдение за поведением и реакциями человека, отвечающего на вопросы. Этот вид опроса позволяет глубже, чем письменный, проникнуть в психологию человека, однако требует специальной подготовки, обучения, и, как правило, больших затрат времени на проведение исследования.

*Письменный опрос* в отличие от устного позволяет охватить большее количество людей.

Наиболее распространённая его форма – *анкета*. Но её недостатком является то, что, применяя анкету, нельзя заранее учесть реакцию отвечающего на содержание её вопросов и, исходя из этого, изменить их.

*Биографический метод* предполагает сбор и анализ сведений о жизненном пути личности, её переживаниях, отношениях с другими людьми, изменении взглядов, черт характера и т. д. Анализируя биографические данные, важно иметь в виду, что благодаря работе над собой личность может изменяться, стать совсем другой.

Кроме перечисленных методов, предназначенных для сбора первичной информации, в психологии высшей школы широко применяются раз-

личные приёмы и способы обработки этих данных, их логического и математического анализа для получения вторичных результатов, то есть фактов и выводов, вытекающих из интерпретации переработанной первичной информации. Для этой цели применяются **методы математической статистики**, без которых зачастую невозможно получить достоверную информацию об изучаемых явлениях.

В дополнение к выше названным методам в психологии высшей школы может применяться **метод двойной страховки**, представляющий собой экспериментальную процедуру, разработанную для уменьшения искажений, которые могут возникнуть в том случае, если участник или экспериментатор знает, какое условие эксперимента выполняется в данный момент. Если никто из них не обладает этой информацией, то они не могут приспособить своё поведение для достижения ожидаемых результатов.

Также применяется **метод поперечных срезов** – тип организации эксперимента, когда группы людей разного возраста изучаются одновременно. К примеру, исследователь, который хочет выяснить, как студенты разного возраста рассуждают о моральной дилемме, может выбрать юношей и девушек, обучающихся на разных курсах, и сопоставить их ответы.

Исследуя психологические процессы, свойства и состояния, так или иначе влияющие на успешное овладение студентами знаниями и навыками, психология высшей школы придерживается определённых **принципов**, что даёт возможность поднять познание психологических фактов и закономерности их развития на высокий научный уровень. При изучении психологических фактов применяются, прежде всего, такие принципы, как **объективность** и **системный подход**.

**Принцип объективности** предполагает рассмотрение любого явления во всём его многообразии и противоречивости. При этом изучается вся система фактов, как позитивных, так и негативных. Объективность психологических знаний означает, что процесс их поиска соответствует объективной реальности, независимо от человека. Реализация данного принципа обеспечивает надёжность и однозначность результатов, непредубеждённость исследователя при фиксации фактов и их интерпретации. Это важно потому, что наши субъективные (личностные) установки могут создавать серьёзные преграды на пути понимания действий и поступков людей.

**Системный подход** – это способ научного познания и практического действия, при котором отдельные части какого-либо явления рассматриваются в неразрывном единстве с целым. Основным понятием системного подхода выступает система, знаменующая собой определённый материальный или идеальный объект, который рассматривается как сложное целостное образование.

## 5. Психологическая характеристика воспитания и обучения в высшей школе

Воспитание и обучение в высшей школе призваны обеспечить формирование личности специалиста с такими качествами, опытом, которые соответствовали бы современным требованиям нашего общества и гарантировали успех практической деятельности с самого начала ее осуществления (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, 2003).

Эта цель выражает исторически назревшую потребность общества в подготовке специалистов, способных выполнить определенные социальные и деловые функции в условиях демократизации. Вот почему воспитание и обучение, прежде всего, должны быть эффективными, т.е. действительно приводить к ожидаемым результатам.

В профессиональном развитии человека представляются чрезвычайно важными *две основные задачи*: формирование операционной стороны деятельности (профессиональных знаний, навыков, умений и мышления) и ее личностной сферы (мотивов и интересов, профессионально значимых качеств и др.).

Если взять конкретное осуществление воспитания и обучения, то в них выступают *два субъекта: преподаватель*, который уясняет педагогическую задачу, выбирает в зависимости от этой задачи средства и методы, проверяет результаты, уточняет собственные действия, оказывает влияние на действия обучаемых и т.д., и *студент*, который так или иначе относится к тому, как его обучают и воспитывают, переживает те или иные чувства, проявляет активность либо пассивность и т.д.

### 5.1. Психологические особенности воспитания студентов

*Воспитание студентов* – это воздействие на их психику и деятельность с целью формирования личностных свойств и качеств: направленности, способностей, сознательности, чувства долга, дисциплинированности, умения работать с людьми, самокритичности, саморазвития и др.

*Воспитание* предполагает оптимальный выбор его содержания, отбор и сочетание форм и методов, координацию влияний различных коллективов и объединений на личность.

Например, формирование *научного мировоззрения* становится более эффективным, если преподаватель учитывает, что этот процесс предполагает усвоение научных знаний, овладение умением применять их на практике, переход мировоззренческих знаний в личные взгляды и убеждения, развитие диалектического подхода к объяснению явлений действительности.

Аналогичное можно сказать о воспитании *мужества*, которое включает знания и представления о подобном поведении, соответствующий опыт, мотивы, умение управлять собой в ситуациях, требующих смелости и отваги.

Важнейший *путь формирования качеств*– активная деятельность, выполнение учебных, общественных и других задач, которым обычно предшествует создание их ориентировочной и мотивационной основы.

Обучение в университете – важнейший период социализации человека. *Социализация* – это процесс формирования личности в определенных социальных условиях, усвоения социального опыта, в ходе которого человек преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и в обществе. Понятие «социализация» более широкое, чем «воспитание». При *социализации* индивид играет активную роль, сам выбирает определенный идеал и следует ему, а круг людей, которые оказывают социализирующее воздействие, – широк и очерчивается неопределенно.

Методика воспитательной работы, как отмечает Н.В. Кузьмина, разработана гораздо хуже учебной. Она имеет нечеткие организационные формы. Мастеров воспитательного процесса меньше, чем учебного.

*Типичные недостатки у молодых преподавателей:* 1) неумение найти правильный тон в отношении со студентами — то он слишком фамильярный, то очень официальный; 2) отсутствие изобретательности в выборе темы разговора со студентами во внеучебное время; 3) стремление командовать, навязывать свою волю и неумение активизировать инициативу; 4) беспомощность в работе с коллективом, сосредоточение внимания на отдельных личностях и упущение из виду коллектива в целом и ряд других.

Актуален переход *от авторитарного воспитания к демократическому*, которое ставит в центр своего внимания личность студента, его саморазвитие и самореализацию. Чтобы сделать студента активным участником образовательного процесса, требуется реализовать немало психолого-педагогических условий, например, творчески применить принципы и методы воспитания. Известно, что *принципами воспитания* являются: целеустремленность, воспитание в коллективе, индивидуальный подход, опора на положительное и др.

*Методы воспитания*– убеждение, упражнение, пример и т.д. Психологический смысл правильного использования принципов и методов воспитания заключается в том, что результатом является такая оптимизация деятельности и взаимодействия воспитателей и воспитуемых, которая наиболее эффективно ведет к достижению целей подготовки студентов.

Создание и функционирование системы воспитательной работы в вузе предполагает наличие соответствующих *нормативных основ* ее деятельности, поскольку эти документы определяют статус соответствующей структуры в системе вуза, регламентируют основные квалификационные характеристики, права, обязанности и полномочия участников воспитательного процесса, регулируют механизмы реализации их деятельности, помогают обеспечить согласованность в работе как внутренних, так и внешних структур.

*Нормативно-правовая база воспитательной работы* формируется согласно документам, созданным на уровне Министерства образования, и нормативным документам, созданным непосредственно в вузе. Нормативные документы, которые разрабатываются на уровне Министерства, регламентируют деятельность основных воспитательных структур вуза, определяют стратегические направления этой деятельности, исходя из основных положений Закона «Об образовании в Республике Беларусь» и Закона «Об общих началах государственной молодежной политики».

Поскольку воспитательная работа в студенческой группе определяется и эффективностью деятельности **куратора**, то целесообразно остановиться подробнее на последнем документе. Здесь рассматриваются требования, предъявляемые к личности куратора студенческой группы в современном вузе, среди которых следующие: «социальная и профессиональная компетентность, личностная готовность к воспитательной работе, высокая нравственная культура, гражданственность и коммуникативность».

*Основными принципами деятельности куратора* студенческой группы в соответствии с «Примерным положением о кураторе студенческой группы...» являются: «личностно-ориентированный (индивидуальный) подход к каждому студенту, взаимодействие со студенческим активом, включенность в дела проблемы группы, самоуправление». Положение также определяет организационные основы деятельности и обязанности куратора учебной группы, а также и его права.

Среди основных *направлений воспитательной работы в вузах* Республики Беларусь можно выделить следующие: 1) формирование гражданских и моральных качеств, активизация учебной деятельности студентов, совершенствование психолого-педагогической подготовки будущих специалистов; 2) эстетическое воспитание и организация свободного времени студентов; 3) физкультурно-оздоровительная работа; 4) воспитательная работа в общежитиях.

Система планирования воспитательной работы должна осуществляться снизу вверх на основе вузовской программы воспитания. Она может основываться на следующих видах *планов воспитательной работы*: 1) план воспитательной работы куратора (разрабатывается совместно с активом группы на семестр или на год); 2) план воспитательной работы в индивидуальных планах профессорско-преподавательского состава (утверждается кафедрой и заместителем декана по воспитательной работе); 3) план воспитательной работы кафедры (разрабатывается на учебный год, обсуждается на заседании кафедры и утверждается заведующим); 4) план воспитательной работы факультета (разрабатывается на заседании совета факультета и утверждается деканом); 5) перспективный план воспитательной работы вуза (разрабатывается на учебный год, обсуждается на заседании совета по воспитательной работе вуза и утверждается ректором).

Таким образом, студенчество представляет собой особую социальную группу. Ключевой основой концептуального подхода к организации воспитательной работы со студентами в вузах Республики Беларусь выступает понимание воспитания как механизма целенаправленной социализации личности.

### **5.2. Психологические особенности обучения студентов**

*Обучение студентов* – это воздействие на их психику и деятельность с целью вооружения знаниями, умениями, навыками. Вместе с тем в ходе обучения на основе его содержания развиваются различные стороны психики студентов. Обучение играет важную роль в формировании личности будущего специалиста в целом. Оно имеет непосредственное значение для совершенствования научного мировоззрения, развития интеллектуальных и других качеств.

Задачей *психологии обучения* является не только разработка психологических основ эффективного усвоения знаний, навыков и умений, но и изучение психологического развития студентов в процессе обучения.

Содержание обучения в УВО включает овладение студентами *основами научного мировоззрения*. Это необходимо для формирования общечеловеческой и профессиональной направленности личности, высоких гражданских чувств и качеств, активной нравственной позиции, профессионального мышления.

Немаловажная часть образования студента – *знания*, позволяющие ему ориентироваться в вопросах развития и воспитания людей, их взаимоотношениях (психология, педагогика и др.). На необходимость улучшения психолого-педагогической подготовки будущих специалистов обращается в настоящее время все больше внимания, так как все они по окончании вуза включаются в процесс управления, работы с людьми независимо от профиля своей специальности. Исследования показали, что примерно 15% производственных успехов руководителей зависят от полученных ими чисто профессиональных знаний, а все остальное достигается за счет умения управлять процессом труда, спланировать работу работников.

Подготовка специалиста предполагает вооружение его общекультурными, нравственными, правовыми, экологическими, эстетическими и другими знаниями, навыками, умениями в области своей профессии. Это – стержневая часть подготовки и развития студентов.

Важным элементом современного высшего образования является *методическая подготовка*, которая позволит эффективно применять знания на практике, осваивать все новое, что появляется в области избранной профессии. На основе увеличения роли методической подготовки можно несколько сократить объем учебных программ. Развитие науки и практики достигло такого уровня, что студент не в силах усвоить и запомнить все необходимое для своей будущей работы. Поэтому ему лучше усваивать та-

кой учебный материал, который при своем минимальном количестве вооружит его максимальным объемом информации и позволит в дальнейшем успешно выполнять профессиональные обязанности.

Здесь встает проблема более экономного отбора научных знаний по всем предметам обучения в университете. Но и этого недостаточно. Важно еще все стороны развивать *теоретическое мышление и общий интеллект* у студентов, способности решать различные задачи. Усвоение знаний, выработка навыков, умений основываются главным образом на познавательной деятельности, но и в ходе обучения проявляются *интересы, способности, темперамент, характер* и другие стороны психики студентов.

Существенное место в ряде психологических проблем обучения студентов занимает их адаптация к требованиям и условиям проблем обучения в высшей школе, в частности, их *адаптация к познавательной деятельности*. Так, *дидактическая адаптация* оборачивается необходимостью адаптации к требуемой вузом познавательной деятельности или познавательной адаптации. От успеха ее осуществления, наряду с другими условиями, зависит повышение качества обучения (Б.М. Петров, 1986).

В профессиональном обучении студентов нельзя упускать из виду *универсалии культуры*: духовность, человечность, справедливость, вежливость, смелость, мужество, самообладание, презрение к предательству, трусости и др.

Одна из универсалий – *экологическая культура*, бережное отношение к природе, ее почитание. Суть экологизации заключается в разработке и внедрении стратегии, исходящей из того, что, по выражению В.С. Соловьева, природа не есть сама по себе, или отдельно взятая, цель нашей деятельности, но она входит как особый, самостоятельный компонент в эту цель и имеет право на нашу помощь для ее преобразования и возвышения.

Традиционные формы и методы обучения в принципе не могли снять *противоречия между обучением и практикой*. Они были ориентированы прежде всего на школу знаний, а сегодня нужна школа мышления, профессионализма, школа, которая не предшествует жизни, а сама представляет реальную жизнь.

Переход к рыночным отношениям уже вносит существенные изменения во всю систему высшей школы. Актуальным становится *социальное обучение* – комплексное социально-дидактическое направление, ориентированное на широкий охват различных сфер социальной практики.

Оно использует различные формы и методы активного психологического и социально-психологического воздействия на людей для развития у них знаний, навыков и умений, более эффективного социального функционирования, повышения психологической культуры, оптимизации их социально-психологической компетенции как субъектов общения. Повышенный интерес к таким *методам активного социального обучения*, как социально-психологический тренинг, методы дискуссионных



групп, деловые и организационно-управленческие игры, групповой психологической коррекции, индивидуального психологического консультирования и т.п., обусловлен реальной диалектикой современного социального развития.

Таким образом, содержание, принципы и методы обучения студентов должны быть подчинены достижению основной цели образовательного процесса – обеспечению всестороннего развития, высокой профессиональной подготовки студентов.

### ***5.3. Психологический смысл единства воспитания и обучения студентов***

*Психологический смысл единства обучения и воспитания* заключается в том, что на основе определенного образования обеспечивается развитие направленности личности, характера, способностей студентов, мировоззрения, высоких моральных качеств, интеллектуальных способностей, эстетических потребностей и вкусов, физических качеств.

Реализуя единство обучения и воспитания, нужно учитывать возрастные, социально-психологические и индивидуальные особенности студентов, их отношение к учению. Знание только тогда становится истинным достоянием человека, когда оно проходит сквозь призму личного отношения к нему. Воспитание и обучение не дадут ожидаемых результатов, если они не активизируют стремление студента к *самовоспитанию* и *самообразованию*.

Подготовка специалиста с определенными качествами требует создания не только оптимальных внешних условий, но и учета внутренних закономерностей развития личности студентов. Это является необходимой предпосылкой и чертой целеустремленно и планомерно осуществляемого воспитания и обучения. Педагогическое воздействие результативно только в том случае, когда его содержание и форма отвечают как целям воспитания и обучения, так и возрастным, индивидуальным и социально-психологическим особенностям студентов.

Учет возрастных и других особенностей студентов позволяет эффективнее осуществлять единство обучения (знания, навыки, умения) и воспитания (мировоззренческое и нравственное развитие, укрепление воли, профессионально важных качеств студента).

В процессе обучения и воспитания студент должен быть активным, что обеспечивается формированием положительных мотивов, побуждающих его к деятельности. На личность студента большое формирующее воздействие оказывает ближайшее окружение – *микросреда*. Общение с друзьями как форма проведения свободного времени на младших курсах стоит на втором месте после чтения художественной литературы, а на старших курсах выходит на первое.

*Творческая деятельность студента* начинается с репродуцированной деятельности и проходит ряд стадий. *Высший уровень* творческой активности студентов проявляется там, где они самостоятельно ставят проблему, находят пути ее решения, выбирают оптимальный вариант. Это значит, что обучение в вузе должно воспитания и обучения будущих специалистов подготовить студентов к разрешению профессиональных, организаторских и других проблемных ситуаций, с которыми может встретиться будущий специалист.

Перспективным является использование *принципа проблемности* при усвоении новых знаний и способов деятельности в «обстановке условной практики», создаваемой преподавателями с помощью различных педагогических приемов и технических средств. Например, *учебные игры* – своеобразная форма организации проблемного обучения в вузе при моделировании будущей профессиональной деятельности выпускников. Наиболее целесообразной технологией проблемного обучения может и должна стать *дидактическая игра*.

В.В. Давыдов (1986) отметил, что для нынешнего состояния высшей школы характерно наличие ряда *глубоких противоречий*. Важнейшим среди них является *противоречие между интеграцией и дифференциацией*, проявляющееся прежде всего в том, что предметно-дисциплинарное построение учебного плана не соответствует требуемой ориентации обучения на всех кафедрах на конечный результат. Обеспечить единство и достижение задач воспитания и обучения преподаватель сможет тогда, когда будет отчетливо представлять себе личные качества, которыми должен обладать будущий специалист, степень соответствия их предъявляемым требованиям и закономерности развития этих качеств, реально определять цели образовательного процесса в соответствии с динамикой развития студентов от курса к курсу.

Для успешного повышения уровня *педагогического мастерства* вузовских преподавателей необходимо создать ряд образцов-моделей проведения лекций, практических и лабораторных занятий, а также подготовить специальные методические материалы, позволяющие целенаправленно «наблюдать занятия». Коллективы кафедр, разработав и согласовав целевые установки предметов, смогут эффективнее использовать их учебно-воспитательные возможности, соединять обучение с воспитанием, влиять на формирование личности студентов.

Таким образом, для решения воспитательных задач в процессе обучения *требуется* учет индивидуально-психологических, возрастных и социально-психологических особенностей студентов; содержания и структуры отдельных качеств и свойств, необходимых современному специалисту с высшим образованием; оптимальное соотношение методологической и профессиональной подготовки; целеустремленность во взаимодействии преподавателей и студентов.

*Важными условиями достижения единства воспитания и обучения, успешного формирования личности студента являются педагогическое мастерство преподавателей, их умение придавать профессиональную направленность преподаванию, творчески использовать воспитательные возможности своих предметов.*

## **СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

### **1. Характеристика личности студента и преподавателя как субъектов образовательного процесса вуза**

#### ***1.1. Личность студента***

Термин «студент» латинского происхождения, в переводе на русский язык означает усердно работающий, занимающийся, т.е. овладевающий знаниями. Характеристика студента как человека определенного возраста и как личности может включать в себя **три аспекта**.

*1. Психологический.* Он представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Ведущее место принадлежит психическим свойствам (направленности, темпераменту, характеру, способностям), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований. Однако, изучая конкретного студента, надо учитывать, вместе с тем, особенности каждого данного индивида, его психических процессов и состояний.

*2. Социальный.* В нём воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и т.д.

*3. Биологический.* Он включает в себя тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т.д. Хотя этот аспект в основном предопределен наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах он изменяется под влиянием условий жизни.

Изучение этих аспектов раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Так, если подойти к студенту как к *человеку определенного возраста*, то для него будут характерны: 1) наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы; 2) оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов; 3) наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. Сравнительно с другими возрастами в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач.

Таким образом, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

Если же изучить студента как *личность*, то возраст 18-20 лет – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. С этим периодом связано начало *«экономической активности»*, под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи.

Преобразование *мотивации*, всей *системы ценностных ориентации*, с одной стороны, интенсивное формирование *специальных способностей* в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального *периода становления характера и интеллекта*.

Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений. Студенческий возраст характерен и тем, что в этот период достигаются многие *оптимумы развития интеллектуальных и физических сил*. Но нередко одновременно проявляются «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией.

Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе и иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться «вечно», что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь.

Время учебы в вузе совпадает со *вторым периодом юности или первым периодом зрелости*, который отличается сложностью становления *личностных качеств*. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является *усиление сознательных мотивов поведения*. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – *целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой*. Повышается *интерес к моральным проблемам* (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17-19 лет развита не в полной мере. Нередки *немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков*, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, В.Т. Лисовский отмечает, что 19-20 лет – это возраст *бескорыстных жертв и полной самоотдачи*, но и *нередких отрицательных проявлений*.

Юность – пора *самоанализа и самооценок*. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным. Но идеальное «Я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «Я» еще всесторонне не

оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него *внутреннюю неуверенность в себе* и сопровождается иногда *внешней агрессивностью, развязностью* или *чувством непонятности*.

В целом же развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет в ряде **направлений**: 1) укрепляются идейная убежденность, профессиональная направленность, развиваются необходимые способности; 2) совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт; 3) повышаются чувство долга, ответственность за успех профессиональной деятельности, рельефнее выступает индивидуальность студента; 4) растут притязания личности студента в области своей будущей профессии; 5) на основе интенсивной передачи социального и профессионального опыта и формирования нужных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности студента; 6) повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту; 7) крепнут профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе.

Психологическое развитие личности студента – диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижения, активной работы над собой.

### ***1.2. Личность преподавателя***

Педагогическая деятельность предусматривает наличие, по крайней мере, двух своих аспектов: 1) *объективного* (набор методов и приемов работы, которые преподаватель традиционно использует; 2) *личностного* (то, как он в зависимости от своих личностных качеств и способностей эти методы и приемы использует). Чаще всего *мастером* своего дела является преподаватель, владеющий педагогическим мастерством, обладающий своим индивидуальным стилем, при этом объективная сторона его работы может ничего принципиально нового не содержать.

#### ***Создание атмосферы психологической поддержки.***

С точки зрения Карла Роджерса, главной задачей преподавателя является облегчение и одновременно стимулирование (фасилитация) процесса учения для обучаемого, т.е. умение создавать соответствующую атмосферу, интеллектуальную и эмоциональную обстановку в аудитории, атмосферу психологической поддержки.

Роджерс считает, что преподаватель сможет создать в аудитории нужную атмосферу, если он будет руководствоваться следующими **принципами**: 1) с самого начала и на всем протяжении учебного процесса преподаватель должен демонстрировать полное доверие к обучаемым; 2) он должен помогать обучаемым в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым обучаемыми в отдельности; 3) он должен всегда исходить из того, что у обучаемых есть

внутренняя мотивация к обучению; 4) он должен выступать для обучаемого как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной проблемы; 5) важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося; 6) он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его; 7) он должен быть активным участником группового взаимодействия; 8) он должен открыто выражать в группе свои чувства; 9) он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого учащегося; 10) наконец, он должен хорошо знать себя.

Можно выделить ряд **компонентов**, занимающих существенное место в структуре педагогических личностных способностей.

1. *Дидактические способности* – способности преподавателя передавать студентам учебный материал, делать его доступным для них, преподносить им проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у аудитории активную самостоятельную мысль. Преподаватель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости делать трудное легким, сложное – простым, непонятное – ясным и понятным. Профессиональное мастерство, как мы его понимаем сегодня, включает способность не просто доходчиво преподнести знания, популярно и понятно изложить материал, но и способность организовать самостоятельную работу обучаемых, самостоятельное получение знаний, умно и тонко дирижировать познавательной активностью обучаемых, направлять ее в нужную сторону.

2. *Академические способности* – способности к соответствующей области науки. Способный преподаватель знает предмет не только в объеме, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему интерес.

3. *Перцептивные способности* – способности проникать во внутренний мир обучаемого, как личности, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности обучаемого и его временных психологических состояний. Способный преподаватель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения внутреннего состояния обучаемого.

4. *Речевые способности* – способность четко и ясно выражать мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики, это одна из важнейших способностей профессии преподавателя, так как передача информации от преподавателя к обучаемому носит в основном невербальный характер. Изложение материала должно строиться так, чтобы максимально активизировать мысль и внимание аудитории. Соответственно, преподавателю необходимо избегать длинных фраз, сложных словесных конструкций, трудных терминов и формулировок. Наряду с этим надо учитывать, что излишне лаконичная, краткая речь часто бывает мало понятой учащимися.

5. *Организаторские способности*– способности организовывать аудиторию, свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее.

6. *Коммуникативные способности*– способности к общению с обучаемыми, умение найти правильный подход к обучаемым, установить с ними контакт.

7. *Педагогическое воображение*– это способность предвидения последствий своих действий, это умение прогнозировать развитие тех или иных событий. Эта способность тесно связана с оптимизмом, верой в обучаемого, в его способности и ум.

8. *Способности к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для деятельности преподавателя.

Преподаватель, разумеется, должен обладать целым рядом положительных качеств, таких как *устремленность, справедливость, настойчивость, трудолюбие*. Особое значение имеет такое качество как *выдержка, умение владеть собой, своим настроением, темпераментом*. Самое первое, самое обязательное нравственное требование к педагогу – он *должен любить своих учащихся*.

## **2. Профессиональное самоопределение и становление студента в университете**

*Профессиональное самоопределение* – это выбор молодёжью своего профессионального пути, а именно профессии, вуза, места работы. На сегодняшний день этот процесс осложнён кризисными явлениями переходного периода. *Ситуация, которая сложилась на рынке труда*, объясняется двумя негативными течениями для молодёжи, особенно для выпускников вузов: 1) в государственных структурах существует низкая оплата труда специалистов с высшим образованием; 2) в коммерческой сфере выпускникам вузов предоставляется высокооплачиваемая работа, но не требующая высокой квалификации и интеллектуального потенциала.

Эти процессы угрожают потерей для науки, образования молодых, перспективных кадров, а для тех, кто уходит в коммерцию, – потерей квалификации. Происходит обесценивание знаний и специальностей, по которым осуществляется подготовка в вузах. Всё это отражается в сознании студенческой молодёжи, меняются её ценностные ориентации, потребности, жизненные планы.

В профессиональном самоопределении студентов можно выделить ряд *стадий*, когда проблема выбора актуализируется в том или ином её аспекте.

Для *первокурсников* – это адаптация к новым условиям обучения, некоторые сомнения в правильности сделанного выбора.

На *выпускных курсах* решается вопрос о специализации в рамках выбранной профессии, о конкретном месте работы. В отличие от первокурсников выпускники осмысливают свой выбор уже не с точки зрения соответствия специальности своим личным интересам и склонностям, а с точки зрения востребованности на рынке труда.

*Третий курс* является переходным: адаптационный период завершён, актуализируются профессиональные интересы и перспективные планы.

В условиях пересмотра многих традиционных форм обучения студентов и поиска новых образовательных моделей возникает проблема подготовки высококвалифицированных кадров, способных быстро приспосабливаться к новым условиям, обладающих высокой профессиональной подготовкой, востребованной на рынке труда. Профессиональное самоопределение неразрывно связано с **личностным самоопределением** и, как указывает ряд авторов, является его частью (М.Р. Гинзбург, И.С. Кон, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников и др.).

В связи с этим, особенности структуры и закономерности профессионального и личностного самоопределения необходимо учитывать уже в процессе обучения в вузе, то есть на ранних стадиях профессионализации.

Это очень важно, поскольку в последние годы в психолого-педагогических науках активно развивается **личностно-ориентированная парадигма образования** (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Е.И. Исаев, И.Б. Котова, А.В. Петровский, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманский и др.).

Задача выявления профессионально-личностных, особенностей, основных тенденций, своеобразия профессионализации на этапе обучения в вузе становится всё более актуальной. Необходимым условием успешного самоопределения является *сознание того, что «я сам» выбрал профессиональный путь*. Но процесс профессионального самоопределения этим актом не заканчивается. Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова (1983) отмечают, что «выбор профессии – это лишь показатель того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития».

Говоря о **сущности профессионального самоопределения**, Н.С. Пряжников (2003) подразумевает «самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации».

Главные ценности профессии имеют большое значение для работника, как субъекта профессиональной деятельности. Ориентируясь на ценностные смыслы, работник ставит цели, вырабатывает стратегию и тактику деятельности, выбирает средства, оценивает результаты труда. Поэтому в процессе профессионального становления *очень важно* сформировать основные ценности профессии, стремиться к тому, чтобы студент осознал, осмыслил, принял и по возможности углубил их индивидуальными смыслами.



### 3. Развитие профессионального самосознания и профессиональной направленности студента в образовательном процессе университета

В период профессионального обучения происходит не только накопление знаний и развитие умений и навыков студентов в избранной специальности, но и углубляется интерес к будущей профессии, складывается представление о профессионально важных качествах, необходимых для будущей деятельности, происходит развитие личности, формирование *профессиональной направленности*.

В период профессионального обучения углубляется интерес к избранной профессии, происходит накопление и развитие знаний, умений и навыков по избранной специальности, складывается представление о профессионально важных качествах, необходимых для будущей трудовой деятельности, происходит развитие личности средствами профессионального обучения (формирование профессионального самосознания, профессиональной направленности, профессионального мышления, профессиональных планов). На этапе профессиональной подготовки развитие деятельности происходит через переход от учебно-познавательной к учебно-профессиональной, а затем – к реальной профессиональной деятельности.

*Учебно-профессиональная деятельность* понимается как специфический вид деятельности, направленный на освоение знаний, умений, навыков, являющихся средствами профессиональной деятельности, в процессе которого происходит развитие необходимых профессионально-личностных качеств, носящий теоретико-ориентированный и практико-ориентированный характер.

*Профессиональная направленность* характеризует профессиональное развитие личности и появляется к моменту выбора профессии, профессионального учебного заведения, что соответствует первому *этапу профессионального самоопределения личности* и характеризуется профессиональными интересами, стремлениями, склонностями, а также отношением к самой проблеме выбора профессии, мотивами и ближайшими намерениями.

*Профессиональная направленность* – система мотивов и интересов, ориентирующих деятельность личности, опосредующих ее индивидуально-психологические особенности как субъекта деятельности (Л.М. Митина, 1998). Помимо мотивационного компонента, ответственного за отношение к профессиональной деятельности, и ее продуктивности, выделяется *эмоционально-когнитивный блок* профессиональной направленности.

Высокий уровень развития и действенность мотивационно-целевого блока профессиональной направленности определяется его связью с высшими чувствами, выражающими отношение человека к своей деятельности, и с переживаниями, возникающими по поводу ее выполнения. Следовательно, мотивационная сфера, являющаяся ядром профессиональной на-

правленности, определяет характер формирования *профессионального образа Я и образа профессии*.

Профессиональная направленность является объяснительным фактором *профессионального самоопределения*, в тоже время связанным с *профессиональным становлением и развитием*, опирающимся на работу *самосознания личности*, на базе которого выстраивается *профессиональное сознание и самосознание* (Н.С. Пряжников, 2003).

Таким образом, **профессиональная направленность** выступает системообразующим свойством, определяющим весь *психологический склад человека как субъекта труда*: 1) ориентирует деятельность, выступает источником активности; 2) обуславливает ее индивидуальности своеобразие деятельности; 3) определяется потребностями, интересами, склонностями и стремлениями личности; 4) отражает и обуславливает цели профессиональной деятельности, 5) определяется системой ведущих мотивов, субъективным отношением личности к действительности, к деятельности, к участию в социальном взаимодействии.

#### 4. Проблема профессиональной пригодности

**Профессиональная пригодность** – соответствие данных личности требованиям выбираемой профессии. Профессиональная пригодность характеризует возможности человека по овладению какой-либо профессиональной деятельностью.

Она определяется такими *критериями*, как – успешность овладения профессией и степень удовлетворенности человека своим трудом.

*Обследование на профпригодность* выполняет следующие **функции**: 1) консультирование; 2) планирование карьеры; 3) индивидуальное развитие; 4) отбор (подбор); 5) аттестация; 6) продвижение, сокращение, увольнение персонала.

К.М. Гуревич (1970) разделяет все профессии на **2 типа**: 1) первый тип требует абсолютной профессиональной пригодности и, следовательно, профессионального отбора; 2) второй тип – профессии массового характера, которые доступны каждому желающему при наличии интереса, склонностей, знаний и психологической готовности к выбору профессии.

Профпригодность позволяет прогнозировать успешность профессиональной деятельности личности.

*Прогнозирование* (психопрогностика) представляет собой составление прогноза, т.е. вероятностного, аргументированного заключения о результативности будущей деятельности. Имеются данные, что лица с недостаточной профпригодностью конфликтны, испытывают трудности в общении, а неудачный выбор профессии может сопровождаться асоциальным, делинквентным поведением.

Выявление профессиональной пригодности при помощи современных методов психодиагностики придает консультационной работе и профотбору научно обоснованный характер. При этом принимаются во внимание следующие **критерии**: 1) профессиональная направленность личности, ее интересы, мотивы, установки, ценностные ориентации, эмоционально-волевая готовность; 2) профессиональные способности; 3) знания, умения, навыки, необходимые для конкретной профессии.

Профпригодность может рассматриваться и как *свойство личности*, которое формируется в процессе профессиональной деятельности. Составляющими профпригодности являются *профессионально важные (значимые) качества (ПВК)*– это индивидуальные особенности субъекта деятельности, оказывающие влияние на эффективность и успешность ее освоения. Одним из важнейших составляющих профессионально важных качеств являются *способности*, хотя они и не исчерпывают всех ПВК.

Формирование профессионально важных качеств происходит на основе учета *требований конкретной профессии* к мотивационно-установочным формам регуляции поведения, знаниям и умениям человека как специалиста, его личностным качествам. Чем больше деятельность опирается на профессиональные знания, на преобразование информации, тем выше требования к познавательным свойствам психики работника, индивидуальным особенностям процессов восприятия, внимания, мышления, памяти.

*Профессиональная адаптация*– активный процесс приспособления личности к производству, условиям рынка труда, особенностям конкретной деятельности, новому социальному окружению, трудовому или учебному коллективу. По мнению А. Маслоу (1998), в каждом человеке заложены природой способности к приспособлению.

Фундаментальное понимание процесса адаптации представлено в работах Ж. Пиаже (1994), который считает ее механизмом сохранения гомеостаза между индивидом и средой. По его мнению, адаптация включает ассимиляцию как принятие чего-либо, включение его в свою внутреннюю данность, и аккомодацию, вызывающую изменения самого человека (цит. по Л. Ф. Мирзаяновой, 2003).

Существует мнение, что благодаря пластичности нервной системы большинство людей может овладеть любой профессией, адаптироваться к ней и испытывать удовлетворение от выполняемой деятельности. Однако есть профессии, овладение которыми доступно не каждому, а тому, кто обнаруживает профессиональную пригодность. Адекватная *самооценка личности своей профессиональной пригодности* может рассматриваться как один из факторов ее успешной адаптации. Успешность адаптации является критерием правильного, обоснованного выбора профессии.

Все перечисленные *составляющие профориентации* взаимосвязаны, находятся во взаимодействии и дополняют друг друга, образуя определен-

ную структуру, в рамках которой строится профориентационная работа с оптантами.

В профориентации, являющейся комплексной проблемой, выделяют следующие **аспекты**: экономический, социальный, психологический, медико-физиологический аспекты, педагогический.

*Экономический аспект* профориентации направлен на изучение демографической структуры трудовых ресурсов рынка труда, условий, повышающих его производительность, причин брака, аварийности, ущерба производству в результате низкого интереса, отсутствия мотивации, профессиональной непригодности работников.

*Социальный аспект* профориентации связан с выявлением общественного мнения, касающегося популярности, привлекательности, престижа различных профессий в глазах молодежи и других возрастных категорий, удовлетворенностью (неудовлетворенностью) работой, выбранной профессией.

*Психологический аспект* профориентации предполагает изучение психологических сторон профессиональной пригодности, выявление профессионально значимых свойств личности.

*Медико-физиологический аспект* профориентации связан с определением психофизиологических особенностей человека, состояния его здоровья, позволяющим выполнять определенную профессиональную деятельность.

*Педагогический аспект* профориентации предполагает поиск решения воспитательных задач, путей и методов ее проведения.

Профориентация как целенаправленная деятельность по подготовке молодежи к выбору профессии основывается на идее концептуального характера – взаимосвязи диагностического и воспитательного подходов. Она исходит из **принципов** сознательности, соответствия, активности, развития и ставит задачи сформировать готовность к общественно-полезному труду и готовность к выбору профессии.

*Профориентационная работа* строится в зависимости от возрастных и индивидуально-типологических особенностей личности, мотивации и уровня ее готовности к совершению профессионального выбора, ограничений по состоянию здоровья. Ее содержание и технологии зависят от объекта, на который она направлена: со школьниками – это первичная профориентация, в случае выбора специализации обучения после общетеоретической подготовки (УВО, средние специальные, профессионально-технические учебные заведения), смены профессии, работы, ее потери – вторичная профориентация.

Актуальными являются, по мнению Л.А. Кандыбовича (2002), *профессиональная переориентация* – научно обоснованное исправление ошибок профессионального самоопределения личности, консультационная помощь при выборе другой профессии при потере работы, а также *профес-*

*сиональная мобильность* – возможность и способность успешно переключаться на другую деятельность, что выступает важным компонентом квалификационной структуры специалиста и конкурентоспособной личности на рынке труда.

## **5. Проблема мотивации студента в образовательном процессе университета**

На современном этапе развития общества изучение проблемы мотивации учебной деятельности подрастающего поколения, как школьников, так и студенчества, в условиях бесконечных образовательных, социальных, политических реформ, при смене и многовекторности трансформации духовно-нравственных ориентиров общества, не просто является актуальным, полезным, но чрезвычайно необходимым.

Необходимость вызвана важностью понимания сущности психологических, социальных, культурно-исторических и политических процессов, явлений, происходящих в современном обществе в настоящем и будущем, а также необходимостью наметить и определить стратегические задачи в современной системе образования и воспитания.

**Учебная мотивация** – частный вид мотивации, включённый в определённую деятельность, в данном случае, образовательную деятельность.

Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом *специфических черт*, характерных для образовательной учебной деятельности: 1) она определяется самой образовательной системой, типом, профилем, своеобразием образовательного учреждения; 2) она определяется организацией образовательного процесса, его приоритетами; 3) она определяется субъективными особенностями педагога, и прежде всего, системы, его отношений к учащемуся, к делу; 4) она определяется спецификой учебного процесса, его местом в учебном плане.

*Учебная мотивация*, как и любой другой вид мотивации – системна. Её основными **характерными чертами** являются: направленность, устойчивость и динамичность.

Согласно А.К. Марковой, мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений. Поэтому становление мотивации – не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к ученику, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в неё побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними (А.К. Маркова, 1996). Подчёркивает А.К. Маркова и иерархичность строения этой сферы, рассматривая её применительно к учению. Так, в неё входят: *потребность в учении, смысл учения, эмоции, отношение и интерес*.

Изучая и анализируя мотивацию учебной деятельности, главное – не только уметь определить доминирующий мотив (побудитель), но следует учитывать и структуру всей мотивационной сферы человека. При этом мотивы могут быть подразделены на *две большие категории*: 1) одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом её выполнения; 2) другие – с более широкими взаимоотношениями человека с окружающим миром.

К первым относятся *познавательные интересы, потребность* в интеллектуальной активности и овладение новыми умениями и навыками, знаниями; в их оценке и одобрении, с желанием занять определённое место в системе доступных общественных отношений (Р.Г. Гурова, 2000).

В свою очередь, В. Апелът выделил следующие *мотивы учения*: социальные, познавательные, коммуникативные и мотивы саморегуляции.

Н.В. Нестерова (1993), анализируя психологические особенности развития учебно-познавательной деятельности студентов, выделила *три этапа*: I этап (1-й курс) характеризуется высокими уровневыми показателями профессиональных и учебных мотивов, управляющих учебной деятельностью, вместе с тем они идеализированы, т.к. обусловлены пониманием их общественного смысла, а не личностного; II этап (2, 3 курс) отличается общим снижением интенсивности всех мотивационных компонентов: познавательные и профессиональные мотивы перестают управлять учебной деятельностью; III этап (4, 5 курс) характеризуется тем, что возрастает степень сознания и интеграции различных форм мотивов обучения.

Необходимость повышения мотивации в учебной деятельности сегодняшних студентов – одна из актуальнейших проблем современного образования. Обусловлена эта проблема различными *социальными причинами*: 1) разрыв традиции в отечественной педагогике; 2) результат процесса акселерации (физическое созревание человека ускорилось; образовался существенный разрыв в 8–10 лет между физическим развитием и социальной зрелостью); 3) смена приоритетов в самой системе образования: возрастающий объём информации приводит современное общество к сокращению в образовании гуманитарной составляющей в целях увеличения практического прикладного знания и освоения новых научных дисциплин и открытий.

С целью формирования у современного молодого поколения целеполагания, устойчивой положительной мотивации к обучению и к другим видам деятельности, целесообразна эффективная работа психолога в школе и психологической службы в каждом вузе. Эта работа должна: 1) способствовать более качественному и своевременному вступлению молодых людей во взрослую жизнь; 2) подготавливать их к новым условиям жизнедеятельности; 3) научить молодых людей разумно преодолевать психоэмоциональные, интеллектуальные и физиологические перегрузки.

## 6. Адаптации студентов к образовательному процессу университета

Процесс *адаптации студентов-первокурсников* к условиям обучения в университете затрагивает все уровни жизни, общения и деятельности человека, на его эффективность оказывают влияние целый комплекс факторов: 1) специфика учебной деятельности студентов; 2) новые условия жизнедеятельности, личностные особенности (механизмы психологической защиты, черты характера, скорость и качество адаптивных реакций); 3) фактор адаптированности к педагогической системе (адаптация к новой системе образования, контроля, требований) и т.д.

Главной целью студента первого курса становится овладение способами и приёмами учебной деятельности, принятие социального статуса студента. Вхождение в новую среду жизнедеятельности, предъявление ею требований к адаптантам провоцирует кризисы адаптации.

**Кризисы адаптации** – это этап адаптационного процесса, во временных рамках которого имеет место резкое снижение показателей адаптированности студентов, сопровождаемое отрицательными эмоциональными переживаниями как результат неадекватного реагирования на предъявление требований, выход из которого осуществляется посредством развития и саморазвития личности (Л.Ф. Мирзаянова, 2003).

У студентов, вступивших в период адаптационного кризиса, происходят изменения в когнитивной, эмоциональной и мотивационной сферах личности. Наиболее важная составная часть проблемы адаптации первокурсников – это **дидактический кризис**.

Первый симптом, который характеризует наступление дидактического кризиса – это *резкое снижение успеваемости* (по сравнению со школьной). Вторым симптомом – *резкое ухудшение представлений учащихся о собственной успешности и компетентности*.

Выделяют ещё четыре симптома дидактического кризиса: *возрастание тревожности студентов, неустойчивость их настроения, снижение активности и ухудшение самочувствия*.

Обобщив все симптомы дидактического кризиса, можно сделать вывод о том, что вызван он, прежде всего, оторванностью первокурсников от привычных условий жизнедеятельности; отсутствием систематического контроля знаний, характерного для школьного образования; отсутствием навыков самостоятельной работы и т.д.

Результат целостной адаптации первокурсника к условиям обучения в университете во многом зависит от внешних и внутренних условий. Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, можно выделить основные **условия внешней адаптации**.

1. Во-первых, это *новая социальная ситуация*, а именно студенческий образ жизни. Для городских обучающихся и обучающихся из сельской местности это проблемы разной сложности. Молодые люди, прожи-

вающие непосредственно в городе, где находится УВО, легче входят в новый учебный коллектив, так как в целом для них не происходит смены макросоциального окружения. Они остаются в прежнем семейном окружении с присущим ему ролевым распределением, который выражается в распределении функций жизнеобеспечения (в том числе, правильное расходование финансовых средств, приготовление пищи и др.). Для сельских обучающихся новизна большого города, особенности самостоятельной жизни в отрыве от семьи, насыщенность общения контактами с новыми людьми, множество непривычных ситуаций создают дополнительное напряжение.

2. Во-вторых, это *проживание в общежитии*, где нужно научиться сосуществовать вместе. Общежитие всегда предполагает пересечение личных пространств, интересов, требований, претензий и необходимо время, чтобы привыкнуть к этому, научиться правильно строить отношения.

3. В-третьих, это *ситуация взаимодействия с педагогами, одногруппниками*.

К **внутренним условиям** относятся *индивидуально-типологические и личностные характеристики* студента-первокурсника: 1) индивидуально-типологические особенности (тип нервной системы, особенности темперамента); 2) исполнительские характеристики (уровень сформированности общеучебных умений и навыков, учебные способности, познавательный стиль деятельности, навыки самостоятельной работы); 3) способность к саморегуляции (эмоциональная устойчивость, волевые характеристики, готовность решать проблему, наличие эффективных способов совладения в стрессовых ситуациях); 4) уровень самооценки и уровень притязаний, и их соотношение, сформировавшиеся жизненные стереотипы, установки; 5) степень мотивированности на учебу.

Таким образом, **социально-педагогическая адаптация студентов-первокурсников** – это педагогически организованный целостный процесс накопления ими опыта в учебной, воспитательной деятельности, в результате которых у них возникают модели и стратегии поведения, адекватные меняющимся в этой среде условиям.

Для обеспечения нормального протекания процесса адаптации необходимо знать **основные факторы**, влияющие на данный процесс, которые можно объединить в **три блока**. *Социальный блок* включает такие факторы, как возраст, социальное происхождение, тип образования, окружающая социальная ситуация, условия проживания. *Психофизиологический блок* содержит индивидуальные социально-психологические факторы: интеллект, направленность, личностный потенциал, степень саморегуляции, степень мотивированности на учёбу. *Педагогический блок* включает следующие факторы: уровень педагогического мастерства и материально-техническую оснащённость.



# УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

## 1. Учебная деятельность как особый вид деятельности

Любая *деятельность* – это совокупность некоторых физических действий, практических или речевых. В *учебно-познавательной деятельности*, в которой происходит преподавание и учение, свойства деятельности проявляются как объективно-субъективные характеристики феномена деятельности: 1) как специфический вид человеческой деятельности учение имеет место в том случае, если действия человека управляются сознательным стремлением усвоить определенные знания, умения, формы поведения и деятельности; 2) при этом учение возможно лишь на той стадии развития психики человека, когда он способен направить свои действия к сознательно поставленной цели; 3) поэтому учение будет учебной деятельностью лишь в том случае, если обучающийся в ходе добывания знаний овладевает обогащающими его новыми способами учебных действий, направленных на решение учебных задач, усваивает приемы самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности; 4) в процессе учения человек приобретает не только сведения и двигательные автоматизмы, но и черты характера, убеждения, мировоззренческие позиции.

*Продуктом учебной деятельности* должен стать человек, обогащенный новыми знаниями и способами действий. С *психологической точки зрения учебная деятельность* есть не что иное, как форма активности, направленная на приобретение знаний, умений, навыков; развитие способностей, восприятия, памяти, мышления, речи, других процессов познания (Р.С. Немов, 1990).

*Объект учебного процесса* – это учащийся, усваивающий содержание предметного знания.

Поэтому *целью* учебной деятельности является «создание» объекта учебного процесса – организация присвоения учащимся предметного содержания знания.

В качестве *компонентов учебной деятельности* выделяют: 1) овладение системами знаний и оперирование ими; 2) овладение системами обобщенных и более частных действий, приемов (способов) учебной работы, навыков и пр.; 3) становление систем целеполаганий и мотиваций в процессе овладения знаниями и приемами; 4) овладение системой обобщенных способов управления своей учебной деятельностью.

Учебная деятельность имеет и свою *внешнюю структуру*, которая включает следующие компоненты: а) мотивации; б) учебные задачи (в определенных ситуациях – в форме задания); в) учебные действия; г) контроль, переходящий в самоконтроль; л) оценку, переходящую в самооценку.

При положительном личностном отношении учащихся к учебной деятельности наблюдаются: 1) поиск нестандартных способов решения

учебных задач; 2) гибкость и мобильность способов действий, превращение их учебной деятельности в самообразовательную; 3) переход к творческой деятельности.

Таким образом, учебная деятельность представляет собой: 1) лично-относительное, активное, целенаправленное овладение обобщенными способами действия взаимодействием учащегося с преподавателем; 2) взаимодействие, требующее от преподавателя очень тонкого управления.

## 2. Деятельностный подход в обучении

**Деятельностный подход** – это процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и его личности в целом. В условиях деятельностного подхода человек, личность выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с миром, человек учится строить самого себя. Именно через деятельность и в процессе деятельности человек становится самим собой, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности.

Концепцию «учения через деятельность» впервые предложил американский учёный Д. Дьюи. Им были определены основные *принципы деятельностного подхода в обучении*: учёт интересов учащихся; учение через обучение мысли и действию; познание и знание как следствие преодоления трудностей; – свободная творческая работа и сотрудничество.

Деятельностный подход, разработанный в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова признает, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий, выступающих основой образовательного и воспитательного процесса.

Под **деятельностным подходом** понимают такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором они являются не пассивными «приёмниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе.

**Целью** деятельностного подхода является воспитание личности учащегося как субъекта жизнедеятельности.

Быть **субъектом** – быть хозяином своей деятельности: ставить цели, решать задачи, отвечать за результаты.

Суть деятельностного подхода в обучении состоит в направлении «всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества».

Реализация деятельностного подхода в практике преподавания обеспечивается следующей **системой дидактических принципов**:

1. *Принцип деятельности* – заключается в том, что учащийся, получая знания не в готовом виде, а, добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, что способствует успешному формированию его способностей, общеучебных умений.

2. *Принцип непрерывности* – означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения с учетом возрастных психологических особенностей развития учащихся. Непрерывность процесса обеспечивает инвариантностью технологии, а также преемственностью между всеми ступенями обучения содержания и методики.

3. *Принцип целостности* – предполагает формирование учащимися системного представления о мире, о роли и месте каждой науки в системе наук.

4. *Принцип минимакса* – заключается в следующем: учреждение образования должна предложить учащемуся возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний).

5. *Принцип психологической комфортности* – предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание на учебных занятиях доброжелательной атмосферы, развитие диалоговых форм общения.

6. *Принцип вариативности* – предполагает формирование учащимися способностей к адекватному принятию решений в ситуациях выбора, развитие у учащихся вариативного мышления, то есть понимания возможности различных вариантов решения проблемы, формирование способности к систематическому перебору вариантов и выбору оптимального варианта.

7. *Принцип творчества* – означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение ими собственного опыта творческой деятельности.

Деятельностный подход лежит в основе многих педагогических технологий: проектной деятельности, интерактивных методов обучения, проблемно–диалогового обучения, витагенного подхода в преподавании, интегрированного обучения на основе межпредметных связей.

### **3. Концепция знаково-контекстного обучения в университете**

Характерной чертой *традиционного обучения* является его обращенность в прошлое, к тем кладовым социального опыта, где хранятся знания, организованные в специфическом виде учебной информации. Не случайна поэтому и ориентация обучения на запоминание материала, на «школу памяти». Предполагается, что в результате обучения как сугубо индивидуализированного процесса присвоения информации последняя приобретает статус знания.

*Деятельность студента* в таком обучении осуществляется как бы вне пространственно-временного контекста и не выступает связующим звеном между прошлым, настоящим и будущим.

*Целеполагание* ограничено задачами усвоения уже кем-то добытых знаний (ученым, автором учебника, преподавателем) и попытками их применения через обращение к тем же кладовым прошлого опыта. Все это определяет отсутствие у многих студентов личностного смысла усвоения знаний, формальный, недействительный характер этих знаний.

*Информация в обучении* – это определенная знаковая система (например, текст учебника, речь преподавателя, компьютерная программа), существующая объективно, вне человека. Тот или иной знак как носитель информации определенным образом замещает реальные предметы, и в этом преимущество обучения. Через знаки-заместители на понятийном уровне обучающийся может экономно и быстро освоить профессиональную реальность.

*Знание* является *подструктурой личности*, включающей не только отражение объектов действительности, но и действенное отношение к ним, личностный смысл усвоенного. Переход от информации к ее применению опосредствуется мыслью, что и делает эту информацию осмысленным знанием. Применение же информации означает использование знаний в функции средства регуляции деятельности.

Таким образом, чтобы получить статус знания, осмысленного отражения действительности, информация с самого начала должна как бы примериваться к действию, усваиваться в его контексте. Нужно, чтобы каждое вводимое преподавателем *новое понятие или положение* перестраивало структуру прошлого опыта, *ориентировало ее на ситуации будущего профессионального использования знаний*.

Даже в привычной ситуации мы вынуждены пользоваться продуктами накопленного опыта каждый раз иначе – примеривать, прикидывать, видоизменять его. Уже здесь появляются возможности подключения мышления, элемент творчества. А в непривычной, нестандартной или новой ситуации приобретенные знания часто вовсе не годятся, и требуется самому добывать новые. Создается ситуация порождения мышления, известная в психологии как ***проблемная ситуация*** (С.Л. Рубинштейн, 1973).

В этой ситуации неизвестное задает тот самый параметр или вектор будущего, которого лишено традиционное обучение. В отличие от «школы памяти», здесь утверждается «*школа мышления*», поскольку мышление – это обращение к будущему, к еще неизвестным ситуациям, а, следовательно, нестандартным, непохожим на учебные задачи.

Организация активности студентов в соответствии с закономерностями перехода от учебных текстов, знаковых систем как материальных носителей прошлого опыта к профессиональной деятельности, протекающей в динамически изменяющихся и поэтому каждый раз новых условиях

и имеющей совместный характер, и составляет сущность того, что мы называем *знаково-контекстным (контекстным) обучением*.

В *контекстном обучении* меняется точка отсчета: вместо ориентации на усвоение продуктов прошлого опыта реализуется установка на предстоящую профессиональную деятельность, детерминация будущим занимает место детерминации прошлым

*Целью деятельности студента* становится не овладение системой информации и тем самым основами наук, а формирование способностей к выполнению профессиональной деятельности. Информация занимает структурное место цели деятельности студента лишь до определенного момента, а затем эта информация должна получить развитую практику своего применения в качестве средства регуляции деятельности, все более приобретающей черты профессиональной

Основной *единицей работы студента* и преподавателя в контекстном обучении становится не «порция информации», а *ситуация* во всей своей предметной и социальной неопределенности и противоречивости. Система проблемных ситуаций позволяет развернуть диалектически противоречивое содержание обучения в динамике и тем самым обеспечить объективные предпосылки формирования теоретического и практического профессионального мышления (А.М. Матюшкин, 1982).

Учебный материал в контекстном обучении также представляет собой знаковую систему, как и в традиционном обучении. Однако она не просто «замещает» профессиональную реальность, а воссоздает ее с необходимой полнотой для достижения целей обучения и воспитания.

*Содержанием контекстного обучения* выступает не только предметная сторона будущей профессиональной деятельности, заданная с помощью системы учебных задач, моделей и ситуаций, но и ее социальная сторона, воспроизводимая различными формами совместной деятельности и общения.

Студент усваивает предметное содержание обучения (знания, умения, навыки, опыт профессиональной деятельности) и, занимая определенную позицию в системе взаимодействия участников образовательного процесса, следует принятым нормам социальных отношений и действий в той мере, в какой он здесь активен и воспитывается как личность.

Выделено *три базовые формы деятельности* и множество переходных от одной базовой формы к другой. К *базовым формам* относятся: – учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева, 2006).

В *собственно учебной деятельности* воспроизводится главным образом академическая форма обучения типа лекции или семинара. Однако уже здесь, особенно на проблемной лекции или семинаре-дискуссии, на-

мечается контекст профессиональной деятельности: моделируются, например, действия ученых, обсуждающих теоретические вопросы.

Сущностью *квазипрофессиональной деятельности* студентов является воссоздание в аудиторных условиях и на языке соответствующих научных дисциплин условий и динамики производства, отношений и действий занятых в нем людей. Наиболее яркая форма квазипрофессиональной деятельности – деловая игра и другие игровые формы. Здесь удачно моделируется предметное и социальное содержание будущего труда, задается его контекст.

В системе научно-исследовательской работы студентов (НИРС), на производственной практике и в дипломном проектировании реализуются формы *учебно-профессиональной деятельности*, в которой контекст содержания обучения как бы сливается с самой профессиональной деятельностью.

В качестве *переходных от одной базовой формы к другой* выступают все остальные формы: лабораторно-практические занятия, имитационное моделирование, разбор конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, спецкурсы и спецсеминары, курсовое проектирование.

Движение деятельности в контекстном обучении осуществляется как система переходов от учебной деятельности академического типа (лекция, семинар) через формы квазипрофессиональной деятельности (деловая игра) к учебно-профессиональной (НИРС), производственная практика, дипломный проект), а от нее – к реальной профессиональной деятельности. Тем самым обеспечиваются психолого-дидактические условия интеграции учебной, научной и производственной деятельности студентов, условия для творческого развития индивидуальности каждого будущего специалиста.

*Концепция контекстного обучения* может служить одним из подходов, способствующих эффективному решению задач перестройки высшего образования, ее психолого-педагогическому обеспечению.

#### **4. Управление и самоуправление учебной деятельностью**

Развитие высшего образования сопровождается его переходом от классической парадигмы обучения к *новой парадигме учения*. Основные отличия данных парадигм отражены в целях и задачах образовательного процесса, используемых теорий и методик обучения, востребованной структуре учебного процесса, соответствующем распределении ролей между его субъектами и отношениями между ними.

Так, для *традиционной парадигмы* обучения характерны трансляция знаний преподавателем и их пассивное получение студентами, лекционно-семинарская форма проведения занятий, монологические отношения между преподавателем и студентами, авторитарное и линейное управление учебным процессом со стороны педагога.

**Новая парадигма учения** ориентирована на самостоятельное «добывание» знаний студентами, учебную активность и творческую инициативу, «прокладывание» индивидуальных траекторий обучения и студенческий контроль хода, диалогические отношения между студентом и преподавателем, консультационно-направляющую роль педагога.

Все это обуславливает использование **новых средств обучения** – инновационных образовательных технологий, открытых информационно-образовательных сред и массовых образовательных курсов, сетевых форм реализации образовательных программ.

В данных условиях все большую актуальность приобретает *способность студентов к самостоятельной работе и самообучению*.

**Самостоятельная работа студентов** определяется как учебно-познавательная деятельность, выполняемая без непосредственного участия преподавателя, но под его опосредованным управлением.

В учебном *процессе выполнение самостоятельной работы обеспечивается*: 1) предварительной организационной работой преподавателя и его последующим педагогическим управлением деятельностью студентов через методические материалы и консультации; 2) самоорганизацией студента (без каких-либо управленческих воздействий преподавателя) и созданием условий для эффективного выполнения работы; мыслительной работой студента, требующей самоуправления собственным процессом познания; 3) технической работой, направленной на обработку собранных материалов и оформление результатов работы, взаимодействие преподавателя и студента.

По мнению исследователей, качество выполнения самостоятельной работы во много зависит от оптимального сочетания данных составляющих (А.М.Алтайцев, 2002; С.С.Куликова, 2007).

В современных социокультурных условиях проведения учебного процесса **педагогическое управление** представляется как особый вид деятельности преподавателя, направленный на достижение образовательных целей с помощью наиболее эффективных форм и методов проведения учебного процесса (Е.Ю. Игнатьева, 2012).

**Самоуправление** определяется как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по построению, поддержанию и управлению разными видами и формами активности

**Самоорганизация** – спонтанный процесс, реализуемый организационно-продуктивными приемами регулирования деятельности.

**Практические навыки самоорганизации** (планирование работы, распределение времени, выбор технологии, овладение конкретными операциями и действиями, реализация техник самоконтроля) относятся к наиболее медленно осваиваемым навыкам (М.А. Реунова, 2012). Следовательно, самоорганизация предполагает выполнение тактических организационных приемов выполнения деятельности, а *самоуправление* – выработку стратегического

плана этой деятельности; самоуправление уменьшает спонтанность и стихийность самоорганизации и переводит ее в активную – продуктивную форму с помощью волевых воздействий личности на свою деятельность.

Гармоничное взаимодействие административного аппарата, педагогического сообщества и студентов, их соуправление образовательным процессом создают условия для *творческой самореализации студентов*, обеспечивают оптимальный баланс между стимулированием обучения и существующим противодействием студентов к активному обучению.

Одновременно, переход самоорганизации учебной деятельности на более точный психологический уровень соуправления способствует сотворчеству студента и преподавателя, позволяет достичь *эффекта взаимокompенсаторной активности*, когда необходимость в контроле преподавателя уменьшается пропорционально возрастанию самоконтроля студента.

В результате, *соуправление* учебным процессом становится главным фактором становления студента как творческой, инициативной, самостоятельной, уверенной в себе, умеющей эффективно интегрироваться как с малой группой, так и большим коллективом, нести ответственность за принимаемые и реализуемые решения личности.

## 5. Развитие творческого мышления студентов в учебной деятельности

Перед УВО сейчас ставятся принципиально новые задачи, направленные на формирование и развитие у студентов *системного мышления, творческой активности и самостоятельности*. В учреждениях профессионального образования в подготовке специалиста главным является не усвоение готовых знаний, а развитие у обучающихся способностей к овладению методами познания, дающими возможность самостоятельно добывать знания, творчески их использовать на основе известных или созданных способов деятельности (Е.В. Чистюлина, 2009).

В своей будущей профессиональной деятельности студенты «столкнутся» с необходимостью разрешать проблемные ситуации, требующие нестандартного подхода. Эффективное решение таких проблем будет невозможным без определенного опыта творческой деятельности.

Труды Дж. Брунера, А.В. Брушлинского, Дж. Дьюи, В.Т. Кудрявцева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В. Оконь, Я.А. Пономарева, С.Я. Рубинштейна и др. доказывают, что развитию творческого мышления студентов способствует *проблемное обучение*.

Процесс учения в условиях проблемного обучения сближается с естественным процессом мышления, требует от обучающихся высокой умственной активности, формирует у них способность к самостоятельной творческой деятельности. Проблемы требуют активного поиска, отказа от инертности, стандартности мышления, помогают ориентироваться в изменяющихся условиях.



В процессе создания проблемной ситуации на занятиях необходимо вовлечь студентов в активную мыслительную деятельность и использовать следующие **приемы**: 1) побуждение студентов к анализу фактов и явлений действительности, предположений, гипотез, мнений и подходов к разрешению проблемной ситуации; 2) ознакомление студентов с фактами, которые требуют объяснения, предположения, формулирования гипотезы; 3) обращение к личности студента, использование его познавательных, социальных, профессиональных и сугубо личностных мотивов; 4) проекция общей проблемы на вопросы повседневной жизни, взаимоотношения людей, межличностное взаимоотношение, чувства, мышление, поведение студентов; 5) включение студентов в процесс генерирования идей, предположений, мнений, путей, способов, задач (мозговая атака) и т.д.

Познание и отражение действительности в творческом мышлении тесно связано с одним из главных его качеств – **новизной**. Новое создается на основе большого жизненного и творческого опыта профессионализма, в результате активной работы его мышления и творческого воображения, творческого осмысления материала объективной реальности (В.П. Зинченко).

Развитие творческого мышления студентов определяется их положительным отношением к учебной деятельности, стремлением к более глубокому познанию изучаемого предмета. Оно связано с мотивами и учебными интересами, с умениями и навыками.

Творческое мышление, в процессе обучения возможно развить лишь тогда, когда студент направляет свои усилия на осмысление и прочное овладение основами наук, умеет всесторонне анализировать изучаемый материал.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

### 1. Педагогическая деятельность и ее психологическая характеристика

**Педагогическая деятельность** – это особый вид социальной (профессиональной) деятельности, которая направлена на реализацию целей образования. Традиционно основными **видами** педагогической деятельности, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, являются **обучение и воспитание**.

**Обучение**, осуществляемое в рамках любой организационной формы, имеет обычно жесткие временные ограничения, строго определенную цель и варианты способов ее достижения. Важнейшим **критерием эффективности обучения** является достижение учебной цели.

**Воспитательная работа**, также осуществляемая в рамках любой организационной формы, не преследует прямого достижения цели, поскольку

она недостижима в ограниченные временными рамками организационной формы сроки. В воспитательной работе можно предусмотреть лишь последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель.

**Цели обучения и воспитания** являются по отношению к системе обучения и воспитания внешним компонентом: их задает общество, которое определяет эффективность функционирования этой системы.

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Выделяется **пять уровней продуктивности педагогической деятельности**:

1. I уровень – (минимальный) репродуктивный; педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам; непродуктивный.

2. II уровень – (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный.

3. III уровень – (средний) локально-моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (т.е. умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность; среднепродуктивный.

4. IV уровень – (высокий) системно-моделирующий знания учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом; продуктивный.

5. V уровень – (высший) системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный.

**Принципы осуществления и функции педагогической деятельности.** Педагогическую деятельность направляют принципы, которые определяют основные требования к организации, содержанию, формам и методам педагогической деятельности и рассматриваются как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса.

Сформированные дидактикой для средней школы принципы (наглядность обучения, активность и сознательность, прочность, систематичность и последовательность, доступность, проблемность обучения, единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения) не противоречат принципам обучения в вузе.

Однако необходимость отразить специфические особенности учебного процесса в высшей школе позволила выделить следующие **группы принципов**: 1) ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста; 2) соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий); 3) оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в ву-

зе;4) рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;5) соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.

Основное содержание деятельности преподавателя университета состоит в выполнении следующих **функций**: обучающей, воспитательской, развивающей, организаторской, исследовательской, психологической подготовки (процесс формирования у людей внутренней готовности к преодолению трудностей, встречающихся на их пути).

Требование *психологизации образовательного процесса* становится особенно важным в современных условиях. В программах обучения и воспитания учащихся (школьников, студентов) акцент делается на *развитие мыслительных качеств* (психолого-педагогическая задача), которые позволяют обучаемому получать знания и умения.

Наиболее специфично для преподавателя университета сочетание педагогической(побуждающей к глубокому обобщению и систематизации материала) и научной работы (исследовательская деятельность обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний, позволяет приобщать студентов к научно-исследовательской работе).

**Структура педагогической деятельности.** Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, взаимосвязь ее основных компонентов, с помощью которых она осуществляется, педагогические действия, профессионально-важные умения и психологические качества (ПВУ и К), необходимые для ее реализации.

1. В структуре педагогической деятельности выделяют следующие **компоненты** (с соответствующими способностями, которые проявляются в умениях):*конструктивная деятельность* – *конструктивно-содержательная* (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса),*конструктивно-оперативная* (планирование своих действий и действий учащихся) и *конструктивно-материальная* (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса);– *организаторская деятельность* – выполнение системы действий, направленных на активное включение студентов в различные виды деятельности, организацию совместной деятельности, самоорганизацию собственной деятельности преподавателя в вузе;*коммуникативная деятельность* – установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами, родителями, представителями общественности;*гностический компонент* – система знаний и умений преподавателя, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность;– *контрольно-оценочный* (рефлексив-

ный) *компонент*. Все компоненты, или функциональные виды, деятельности проявляются в работе педагога любой специальности.

2. В психологии принято анализировать деятельность в единстве ее **структурных компонентов**, таких, как цель, мотив, действия (операции), результат. Системообразующей характеристикой деятельности, в том числе педагогической, является *цель*. Если *мотив* – это внутренняя побудительная причина деятельности, то цель есть предвосхищение в мышлении результата деятельности и способов ее реализации. Иначе говоря, цель является «идеальным» предметом деятельности и непосредственно связана с мотивами деятельности. Общая стратегическая цель (формирование гармонично развитой личности) достигается решением конкретных задач обучения и воспитания по различным направлениям.

Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, выступает *педагогическое действие* как единство целей и содержания. Педагогическое действие преподавателя сначала выступает в форме познавательной задачи. Опираясь на имеющиеся знания, педагог теоретически соотносит средства, предмет и предполагаемый результат своего действия.

*Познавательная задача*, будучи решенной психологически, затем переходит в форму практического преобразовательного акта. Деятельность педагога-воспитателя по своей природе есть процесс решения множества задач различных типов, классов и уровней.

Поиск эффективных новых решений педагогических задач связан с творчеством педагога. При анализе деятельности педагога можно использовать различные модели, но при этом важно помнить, что педагогическая деятельность является совместной, а не индивидуальной.

## **2. Психологические условия эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы**

В начале XXI века благодаря гуманизации в системе образования: возрастает роль преподавателя, расширяется диапазон его психологического и педагогического воздействия на учащихся. Преподаватель – уже не может быть только передатчиком знаний и информации, он должен быть и педагогом, и психологом, и психотерапевтом. От этого во многом зависят эффективности педагогической деятельности и его авторитет.

**Авторитет преподавателя** – интегральная характеристика его профессионального, педагогического и личностного положения в коллективе, которое проявляется в ходе взаимоотношений с коллегами и учащимися и оказывает влияние на успешность учебно-воспитательного процесса. Авторитет преподавателя складывается из двух составляющих: 1) авторитета роли, 2) авторитета личности.

Если несколько лет тому назад главным был авторитет роли, то сейчас основное – это личность преподавателя, его яркая, неповторимая индивидуальность которая оказывает воспитывающее (педагогическое) и психотерапевтическое воздействие на учащихся. Авторитет преподавателя формируется при достаточно высоком уровне развития трех типов *педагогических умений*: предметных (научные знания); коммуникативных (знания о своих учениках и коллегах); гностических (знание самого себя и умение корректировать свое поведение).

*Показатели степени авторитетности.*

1. Соотношение самооценки преподавателя с оценками его личности учащимися и коллегами.

2. Умение воспринимать и перерабатывать противоречивую и сложную информацию; находить достойный выход из трудной педагогической и жизненной ситуации.

На основании проведенных психологических исследований были выделены **комплексы характеристик авторитетного и неавторитетного преподавателя.**

*У авторитетных преподавателей отмечаются:* высокая педагогическая наблюдательность, уважение к своим ученикам, стимулирование их активности и интеллектуальной деятельности, гибкость и нестандартность в принятии педагогических решений, удовлетворение от процесса общения с учащимися.

*У неавторитетных педагогов преобладают:* жесткие авторитарные методы в педагогическом общении, наличие штампов и стереотипов в общении и преподавании, монологичность общения, неумение уважать и любить своих учеников независимо от их успехов в учебе.

### **3. Профессиональная рефлексия педагогической деятельности как ключевой элемент ее эффективности**

Одним из важнейших и необходимых компонентов в структуре педагогической деятельности является рефлексия как познание и анализ педагогом явлений собственного сознания и деятельности, иначе говоря, взгляд на собственную мысль и действия со стороны. Выделяют следующие *рефлексивные процессы*: самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого (Е.В. Пискунова, 2005).

**Рефлексия** – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Рефлексия предполагает *умение* обнаруживать проблемные ситуации в своей деятельности, возникающие

при несовпадении целей и результатов педагогического процесса, анализировать их причины и осуществлять поиск вариантов их решения.

Развитие рефлексивно-проектных умений позволяет педагогу не только осознать свою профессиональную деятельность, но и осуществить переход их позиции «реагирования» в *позицию «самоорганизации»*. Он учится себя учить определять границы своего знания (незнания) и самостоятельно находить условия для преодоления собственных ограничений, повышая тем самым свою профессиональную компетентность.

### ***Этапы педагогической рефлексии.***

1. *Действие.* Цикл рефлексии начинается с конкретного действия. Это действие может быть очень простым (элементарным), например: приветствие преподавателя в начале занятия, вопрос учащемуся, сообщение домашнего задания и пр. Действие может быть комплексным, например: проведение занятия или серии занятий по конкретному предмету или учебной дисциплине (скорее это уже не просто действие, а именно опыт деятельности).

2. *Взгляд назад на произведенное действие.* На этом этапе рефлексии по окончании действия, а иногда и в процессе его выполнения начинается анализ действия. Чаще всего это происходит, если в самом действии было что-то необычное или поставленная цель не была достигнута, или, наоборот, цель была достигнута неожиданно легко. Но это пока не поиск ответа на вопрос «почему?». Скорее, это именно анализ как расчленение целого на составляющие элементы, это мысленное или письменное описание действия. Описание должно быть максимально подробным и беспристрастным, как это сделала бы видеокамера, которая не умеет сердиться или улыбаться, зато умеет фокусировать внимание зрителя на подчас незаметных, кажущихся несущественными деталях.

3. *Осознание существенных аспектов.* На этом этапе особое внимание уделяется различным аспектам действия, установлению взаимосвязей между ними, выявлению причинно-следственных отношений внутри действия.

4. *Создание альтернативных методов действия.* На этапе создания альтернатив происходит поиск и отбор иных, отличных от реализованных способов достижения поставленных целей. Принципиально важным является не столько выбор альтернативных методов, приемов и форм, сколько их соответствие конкретной ситуации. На данном этапе, очевидно, возможен поиск новой информации, если известный к данному моменту набор методов, форм, средств обучения является ограниченным и не позволяет достичь целей. При этом мотивация приобретения нового знания на данном этапе действительно очень высока, поскольку это знание приобретается для решения насущной профессиональной проблемы.

5. *Апробация нового действия.* На данном этапе производится новая попытка достижения поставленной цели, осуществляемая новыми средствами в новой ситуации. Таким образом, этап апробации нового действия

начинает новый цикл профессиональной рефлексии, когда после действия мы обращаем взгляд назад, выделяем существенные моменты действия, продумываем альтернативные действия, апробируем действие, которое представляется наиболее эффективным в данной ситуации, и цикл снова начинается сначала.

*Результатами рефлексивно-проектной деятельности педагогов*, очевидно, станет рост рефлексивных умений; серьезное отношение к решаемым педагогическим проблемам, к деятельности проектирования; использование проектировочных умений, приемов рефлексивно-проектной деятельности в работе с учащимися на занятиях и во внеаудиторной работе.

#### **4. Коммуникация в системе «преподаватель-студент»**

Педагогическая деятельность не может осуществляться вне *акта коммуникации*, базирующейся на принципе совместной творческой деятельности преподавателя и студента, их активном взаимодействии.

Последнее особенно важно учитывать в работе преподавателя, так как именно в ходе взаимодействия его со студентами выдвигаются и решаются сложные теоретические проблемы; анализируется научный материал; сравниваются позиции различных научных школ; выявляются и уточняются спорные моменты. В этом случае *педагогическое общение* дает возможность преподавателю выстроить научную информацию в стройную систему, выделить в ней основное, раскрыть свою позицию в доказательном анализе, студентам помогает критически осмыслить предлагаемый фактический материал.

Содержанием общения здесь выступает *информация*, которую преподаватель предлагает студентам с помощью различных коммуникативных средств, что и составляет его сущность. Однако суть общения не исчерпывается информационным обменом. Чтобы содержание учебной дисциплины было усвоено студентами на высоком уровне, необходимо наряду с педагогическими задачами и целями обучения ставить и решать *коммуникативные задачи*. Именно они позволяют выбирать наиболее эффективные способы коммуникации и на их основе организовывать продуктивное общение между преподавателем и студентом (или коллективом студентов).

Практика показывает, что *преподаватель университета не всегда ставит и осознает коммуникативные задачи*, так как не умеет представить общение в виде системы задач; не умеет изучать личность студентов; использует стереотипные оценки ее и, соответственно, организует однообразные средства взаимодействия, создающие монотонность общения; использует неоправданно большое число дисциплинирующих и отрицательно эмоционально окрашенных воздействий; не умеет ориентироваться в нестандартных ситуациях общения, не владеет приемами речевого воздействия; не стремится к творчеству общения и т.п.

Чтобы избежать перечисленных выше трудностей, преподавателю необходимо учитывать *структуру процесса обучения, состоящую из двух подсистем*: дидактически-содержательной и коммуникативно-образующей, представляющих собой единое целое. Но в том-то и заключается *профессиональное своеобразие педагогической деятельности*, что дидактическая подсистема реализуется непосредственно через коммуникативную.

**Классификация педагогического общения** возможна по различным основаниям и признакам. Например, некоторые авторы выделяют *непосредственное* и *опосредованное общение*. Последнее реализуется через специальный дидактический инструментарий (книги, технические средства и т.п.).

В отечественных источниках представлены также и такие типы педагогического общения, как диалогический, доверительный, рефлексивный, альтруистический, манипулятивный, псевдиалогический, конформный, монологический, полилогический и др.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что педагогическое общение – творческий процесс, включающий *три взаимосвязанных и взаимообусловленных его стороны*: 1) общение как обмен информацией; 2) общение как взаимодействие в системе «преподаватель – студент»; 3) общение как эмоциональный фон учебно-воспитательного процесса.

Эффективность процесса общения в системе «преподаватель – студент» во многом зависит от его *структуры*, которая органично связана с общей работой преподавателя, включающей: 1) моделирование педагогом общения со студенческой аудиторией (прогностический этап); 2) организация непосредственного общения с аудиторией в момент изначального взаимодействия с ней (начальный этап общения); 3) управление общением в развивающемся педагогическом процессе (на лекции, семинаре, в деловой игре и т. п.); 4) анализ осуществленной системы общения (рефлексивный этап).

В вузовской практике присутствуют разные **стили педагогического общения**.

1. Подавляющий – требующий жесткого подчинения студентов без учета конкретной ситуации.

2. Панибратский – демонстрирующий ложное равенство преподавателя и студента.

3. Официальный – основанный на формальном соблюдении прав и обязанностей преподавателя и студента.

4. Содержательно-деловой – предполагающий сотрудничество преподавателя со студентами, тесное их взаимодействие.

Для успешной организации взаимодействия преподавателя со студентами в системе *дистанционного обучения* необходимо особо учитывать специфику психолого-педагогического фактора общения в сети как особого вида коммуникации, появившегося в условиях современной информационной среды. В этой связи на первый план в деятельности педагога выступают сле-



дующие основные **функции**: проектировочная, конструктивная, информационная, контролирующая, коммуникативная и координирующая.

Для успешного выполнения этих функций педагог должен владеть системой знаний, включающей следующие взаимосвязанные **направления**: психолого-педагогическое, технологическое и техническое.

Не менее важной стороной педагогического общения является установление **«обратной связи»** со студенческой аудиторией. Осуществить ее можно с помощью вопроса к студентам, беглого замечания, проведения микроопроса и т.д. Такие приемы дают возможность преподавателю судить о степени усвоения изучаемого материала и устанавливать контакт как с отдельными студентами, так и с аудиторией в целом.

Однако многие преподаватели склонны обращаться по ходу лекции только к некоторым, преимущественно «сильным» студентам, вызывающим у них симпатию. В контакт со «слабыми» студентами такие преподаватели стараются не вступать, а если и контактируют, то стремятся всячески показать свое отрицательное отношение к ним (например, дают мало времени при обдумывании ответа на вопрос, проявляют раздражение и т. п.). Естественно, такое осуществление «обратной связи» отрицательно сказывается не только на общении со студентами, но и в целом на всем процессе их обучения. Поэтому поддерживать «обратную связь» нужно с различными категориями студентов независимо от личного отношения к ним.

Существенную роль в педагогическом общении занимает **управление деятельностью студентов**. Сущность его заключается в том, что преподаватель должен не только организовать взаимодействие в системе «преподаватель – студент», но и управлять этим процессом, оценивать эффективность данного взаимодействия на основе коммуникативных задач и коррекции их в соответствии с изменившейся педагогической ситуацией. Как свидетельствует практика, в деятельности преподавателя бывают моменты, когда, подготовившись к занятию, он не реализует разработанную систему, а *импровизирует*.

На наш взгляд, **педагогическая импровизация** может иметь место в том случае, если преподаватель в совершенстве владеет материалом, имеет хорошую психолого-педагогическую и методическую подготовку, досконально знает коллектив студентов, умеет свободно держаться в аудитории, прогнозировать предполагаемые педагогические ситуации, обладает высокой общей культурой.

## 5. Коммуникативные позиции преподавателей

Главный способ располагать к себе учащихся заключается не во внешнем соблюдении правил поведения, а во *внутренней позиции преподавателя*. Именно внутренняя позиция определяет стиль общения преподавателя и учащихся и то, чего добивается в конечном итоге преподаватель –

роли «пастуха» и «борца за знания учащихся» или права на счастливое преподавание.

Эрик Берн выделил **четыре основные позиции**, которые занимают люди в общении.

1. *Первая позиция: «Я – плохой, ты – хороший»* – позиция взрослого человека, который: живет с чувством неполноценности, отрицательным отношением к себе, своим заслугам, личности, умениям; полагается на милость окружающих, испытывает огромную потребность в признании, похвале. Преподаватель: не в состоянии оценить сам, что делает хорошо, а что неудачно, постоянно ждет признания учащихся, коллег, постоянно стремиться угодить другим и обижается, если его за это не ценят. Даже для тех, кто добился успеха в жизни, эта позиция самая распространенная.

2. *Вторая позиция: «Я – плохой, ты – плохой»*. Преподаватель: не верит в интерес к себе со стороны других, становится замкнутым, недоверчивым, аутичным.

3. *Третья позиция: «Я – хороший, ты – плохой»*. Преподаватели: лишены самокритики, но очень преуспевают в критике окружающих и в первую очередь учащихся, часто бывают подхалимами и любимчиками, постоянно ждут подвоха со стороны учащихся, находятся в позиции постоянной обороны или нападения.

4. *Четвертая позиция «Я – хороший, ты – хороший»*. Она качественно отличается от первых трех и, прежде всего тем, что формируется путем осознанных решений и упражнений. В ней отражены потенциальные возможности человека. Она является результатом размышлений, веры и желания действовать. Человека в этой позиции характеризует *автономность*, т.е. «способность личности как морального субъекта к самоопределению на основе собственного законодательства».

**Характеристика автономного человека.** 1. Вычленение себя из мира окружающих людей. Понимание ценности своей личности, социальной общности, к которой принадлежит человек, того, какому типу личности хотел бы соответствовать, образа жизни, который хотел бы вести. 2. Стремление реализовать возможность в практических действиях, иметь глубокие знания и навыки хотя бы в одной области. Общая ориентация на успех. Принятие на себя ответственности за собственные действия. 3. Накопление опыта. С накоплением опыта возникает умение соотносить свои действия, с требованиями общества. 4. Умение прогнозировать свой личный и профессиональный рост. Инициатива и изобретательность в реализации возможностей. Собственная активность. 5. Уровень реализма в принятии решений. Уровень компромисса, на который способен пойти человек. Осознание необходимости компромиссов.

Подобных людей в противовес «лягушкам» называли «принцами» и «принцессами». Они не все гениальны и могут уметь не больше других, но их внимание обращено на имеющееся и на то, как его лучше использо-

вать. Они не боятся задумываться о себе, и анализировать себя. Они знают, что они умеют и не боятся признаться другим, если что-то не знают. Они могут ошибаться и терпеть поражение, но не теряют самоуважение и уверенности в себе. Так же они поступают и по отношению к учащимся, всем, кто их окружает. Они учат студентов: не делить человека на «черную» и «белую» половины, а стремиться использовать все свои качества; проявлять свои чувства и доверять им, находить свои достоинства и опираться на них в личностном росте; реализовывать свои права и уважать права других; не решать проблемы за других людей и принимать ответственность на себя; жить настоящим, извлекать уроки из прошлого и смело смотреть в будущее; дисциплинировать себя в выполнении неприятных дел; делать то, к чему лежит душа.

*Для развития автономии учащегося важно его научить:* 1) жить по принципу «здесь и теперь», зная свое прошлое, осознавать и чувствовать настоящее и смотреть в будущее; 2) понимать свои чувства и ограничения и не бояться их, не заикливаться на внутренних противоречиях и двойственных чувствах (хочу – не хочу); 3) осознавать, когда человек, с которым они общаются, раздражен, и научить их выслушивать такого человека; 4) быть способным любить и быть любимым; 5) быть непосредственными – проявлять интерес к жизни и получать удовольствие от того, что они делают; 6) уметь откладывать удовольствия, дисциплинировать себя в настоящем; 7) заботиться о мире и людях и жить для того, чтобы сделать мир лучше.

## **6. Лекторское мастерство и коммуникативная компетентность как психологическая сущность профессионального мастерства**

### ***6.1. Профессиональное мастерство преподавателя***

Проблема педагогического мастерства занимает видное место в исследованиях советских и зарубежных учёных. Большой вклад в разработку проблемы педагогической деятельности и мастерства преподавателей внесли исследования, выполнены под руководством Н.В. Кузьминой, которые позволили выделить ряд закономерностей педагогической деятельности, определить критерии эффективности деятельности преподавателя.

В качестве такой модели выступает *психологическая структура деятельности преподавателя*, представляющая собой взаимосвязь, систему и последовательность его действий, направленных на достижение поставленных целей через решение педагогических задач. В данной структуре находят отражение все умения, необходимые для решения педагогических задач, возникающих в процессе реализации целей педагогической системы, которые соответствуют **пяти функциональным компонентам данной структуры**: гностическому, проектировочному, конструктивному, коммуникативному и организаторскому.

*Гностическая деятельность* преподавателя прежде всего связана с его умением использовать в своей работе знание методики обучения. Хорошее понимание основных методологических принципов и приёмов является той основой, без которой немыслимо обучение данному предмету.

*Проектировочные умения педагога* связаны с перспективным планированием.

В отличие от проектировочных, *конструктивные умения* связаны с планированием работы на предстоящем занятии. Эти умения находят отражение прежде всего в поурочных планах преподавателя.

К *коммуникативным качествам* педагога обычно относят постановку голоса, мимику и пантомимику, управление эмоциями, настроением и т.д. К качествам желательным причисляют артистичность, чувство юмора, общительность.

К числу необходимых *организаторских умений* преподавателя относится умение прививать студентам навыки самостоятельной работы, умение применять наглядность, а также умения, связанные с организацией самого учебного материала.

Фундаментом развития профессионального мастерства педагога выступает *профессиональное знание*. Профессиональные знания обращены, с одной стороны, к дисциплине, которую он преподаёт, с другой – к учащимся. Содержание профессиональных знаний составляет знание учебного предмета, его методики, а также педагогики и психологии. На основании профессионального знания формируется педагогическое сознание – принципы и правила, определяющие действия и поступки педагога.

Можно выделить следующие *профессиональные знания*: знание своего предмета; знание психолого-педагогических дисциплин; знание методики обучения и воспитания; знание достоинств и недостатков своей личности и деятельности.

*Педагогические умения, способствующие овладению педагогической техникой* можно условно разделить на две группы.

1. Первая группа связана с умением педагога управлять своим поведением: владение своим организмом (мимика, пантомимика); управление эмоциями, настроением (снятие излишнего психического напряжения, создание творческого самочувствия); социально-перцептивные способности (внимание, воображение); техника речи (дыхание, постановка голоса, дикция, темп речи).

2. Вторая группа связана с умением воздействовать на личность и коллектив и раскрывает технологическую сторону процесса воспитания и обучения: дидактические, организаторские, коммуникативные умения; технологические приемы предъявления требований, управления педагогическим общением и пр.

Одной из проблем в современной системе образования является проблема неправильно организованной коммуникации педагога с учащимися.

Это, в первую очередь, связано с *отсутствием коммуникативной компетентности преподавателей*. Одной из форм коммуникации между преподавателем и учащимися (студентами) является урок или лекционное занятие. Успешное лекционное занятие закладывает основу взаимоотношений между преподавателем и студентами, а также формирует познавательный интерес.

## **6.2. Лекторское мастерство**

### ***и его психологическое воздействие на аудиторию***

Лекция – своеобразный жанр научного стиля со специфическими признаками: своей терминологией, фразеологией и этикетом, принятым в научной среде. Однако лектор не должен злоупотреблять научной терминологией. Соответственно типологии И.П. Павлова можно определить ***три основных стиля лекционного преподавания***.

1) *Лекторы мыслительного стиля* при чтении сосредотачивают внимание на содержание, заботятся о максимальной научности изложения. Они не придают большого значения внешней форме лекции.

2) *Лекторы художественного стиля* в своих лекциях делают упор на изображение целостной картины излагаемого. Лекторы такого стиля обладают ярким образным словом.

3) *Лекционный стиль среднего типа* объединяет основные черты мыслительного и художественного стиля. Он соединяет в себе богатство содержания, прекрасную композицию лекции и выразительную речь.

*Павловская типология* людей умственного труда имеет ориентировочный характер. Но павловская типология лишний раз убеждает нас в том, что в каждой лекции проявляется личность лектора, и это обстоятельство надо учитывать.

Важно все: *и содержание, и интонация, и манера изложения, и жесты, и мимика*. Необходимо помнить, что почти половина информации передается через интонацию. Одни и те же слова, сказанные по-разному, могут привести к противоположным результатам. Говорить следует достаточно громко, ясно, отчетливо, выразительно и просто, чтобы обеспечить доходчивость, не монотонно, но и не усыпляющими «волнами» (то выше, то ниже). Эмоциональность выступления должна соответствовать содержанию и учитывать ситуацию. Максимальная эффективность достигается при гармонии мысли и слова, обеспечивающей логическую перспективу речи и ясность в сочетании с простотой изложения. Чем суше и абстрактнее изложение, ниже его эмоциональность, тем слабее восприятие выступления. Но эмоциональность не ограничивается внешними проявлениями, важны сила и убежденность, которые могут быть подкреплены только внутренней потребностью высказаться, вызванной деловой необходимостью.

Недопустимы поучения и нравоучения, но нельзя и льстить аудитории. Говорящий должен принимать во внимание людей, которые будут со-

ставлять его аудиторию. Представление об образовании, профессии, возрасте аудитории - это лишь начальные сведения. Они могут помочь сделать из слушателей заинтересованных собеседников. Люди любят, когда к ним обращаются лично, как к партнерам в разговоре. Непринужденность позы, умение смотреть аудитории в глаза, гибкость и задушевность интонации, шутка и многое другое помогут создать ощущение равновесия и комфорта, вызовут доверие слушающих. Внимание, несомненно, должно поддерживаться на протяжении всей речи, но завоевать его мы обязаны с самого начала.

*Методы, наиболее часто используемые ораторами для окончания речи:* 1) вызов или обращение; 2) вывод; 3) цитата; 4) побуждающий стимул; 5) личное намерение.

Большинство хороших лекторов использует *метод импровизации*. Надо подчеркнуть, что при этом речь очень тщательно планируется, но слова никогда не заучиваются на память. Вместо этого лектор откладывает план-конспект и практикуется в громком произнесении речи, меняя слова каждый раз. Тем самым речь его будет такой же выверенной и отшлифованной, как заученная, и, конечно, более выразительной, жизнерадостной, гибкой и спонтанной.

От того, как лектор *«начитает» текст* своей лекции, зависит достижение им дидактических целей. Существуют психологические особенности восприятия устной речи. Лектор должен так излагать материал, чтобы слушатели: 1) понимали информацию; 2) она вызывала бы у них интерес; 3) чтобы они успевали законспектировать воспринятую на слух или визуальную информацию – и не механически, а осмысленно; 4) чтобы имели возможность кратковременной разрядки во время «пиков внимания».

Лекторское мастерство предполагает умение пользоваться *текстом лекции*. Знание текста и сценария лекции необходимо для ее успешной интерпретации и одновременного управления работой студентов. Текст регламентирует речевую деятельность преподавателя, не позволяет ему увлечься, забыв о лимите времени. Необходимо воспитывать в себе умение не только аннотирования, реферирования и конспектирования, но «свертывания» устного изложения без ущерба его информативности, если этого требуют обстоятельства.

Лектору необходимо умение *управлять процессом конспектирования*. Студенты, особенно младших курсов, не умеют писать конспект. Они зачастую просят лектора диктовать им. Их следует учить умению извлекать информацию из устной речи и перерабатывать ее в конспект: вычленять главное, опускать второстепенное, применять аббревиатуры, сокращения.

Лекторское мастерство, как уже отмечалось, тесно связано с психологией, а именно, с психологией управления аудиторией. Необходимо знать так же правила логики, которые помогают выбрать наиболее рацио-

нальную композицию лекции, создать стройную, непротиворечивую систему аргументов, умозаключений и выводов.

*Главная психологическая задача оратора* – пробуждать и поддерживать интерес аудитории к произносимым словам. Пробуждение, формирование, развитие и поддержание внимания слушателей к речи лектора наряду с удовлетворением их интереса к тематике лекции или выступления – едва ли не самое трудное из слагаемых ораторского искусства. Как уже отмечалось выше, кризисы внимания наступают через определенные промежутки времени: первый наступает на 15-20-й минутах, второй – на 30-35-й минутах. Ситуация ослабления внимания возникает в любой аудитории, поскольку это психофизиологический процесс.

Психологическое искусство оратора проявляется в умении максимально сгладить кризисные пики оптимальным сочетанием ораторских приемов: переключением внимания, шуткой, оригинальным примером по ходу лекции и т.д. Результаты социологического опроса показали, что *слушатели ценят в лекции, докладе, выступлении различные компоненты*: 43% – актуальность тематики, профессионализм; 39% – искренность, правдивость лектора; 32 % – глубину анализа поднятых проблем; 31 % – выразительность речи, остроумие; 19% – логику изложения материала.

Таким образом, мы видим, что в оценочных критериях аудитории сочетаются мотивация, психология восприятия, удовлетворение эстетического чувства. Следовательно, для успешного выступления оратору необходимо сочетание этих слагаемых.

### **6.3. Коммуникативная компетенция преподавателя**

*Коммуникативная компетентность* – совокупность знаний и умений в области вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения. К основным *компонентам* коммуникативной компетентности как личностного ресурса можно отнести *интеллект, общий кругозор, систему межличностных отношений, специальные профессиональные знания*, а также *потенциал личностного развития и роста в овладении языком и коммуникативной деятельностью*.

В основе коммуникативной компетентности лежит педагогическое общение, определяемое как организация деятельности и отношений субъектов образования, нацеленные на реализацию учебных, развивающих и воспитательных задач.

Коммуникативная компетентность является сердцевиной профессионализма учителя, потому что общение с детьми составляет сущность педагогической деятельности. Она имеет сложную структуру, складываясь из определенной системы научных знаний и практических умений.

**Коммуникативные умения педагога** состоит из нескольких **блоков**.

1. *Социально-психологический блок.* К социально-психологическому блоку относятся следующие **умения**: располагать учащихся к общению, производить благоприятное впечатление (самопрезентационное умение), рефлексировать, понимать своеобразие каждого учащегося и группы, использовать психологические средства – вербальные, невербальные, психологические механизмы коммуникативного воздействия.

2. *Нравственно-этический блок.* В структуру нравственно-этического блока входят следующие **умения**: строить общение на гуманной, демократической основе, руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики, утверждать личностное достоинство каждого ребенка.

3. *Эстетический блок.* В эстетический блок входят следующие **умения**: гармонизировать внутренние и внешние личностные проявления, быть артистичным, эстетически выразительным, приобщать учащихся к высокой культуре общения, активизировать их эмоциональный тонус и оптимистическое мироощущение, переживание радости общения, чувства прекрасного.

4. *Технологический блок.* В структуру технологического блока входят следующие **умения**: использовать учебно-воспитательные средства, методы, приемы, стиль руководства общением, соблюдать педагогический такт; органически сочетать коммуникативное и предметное взаимодействие; обеспечивать его воспитательную эффективность.

Специфическим личностным качеством педагога в структуре коммуникативной компетентности является **педагогическая коммуникабельность**. Существенным признаком педагогической коммуникабельности является *личностная аттракция* (от лат. attrahere – привлекать, притягивать) педагога как предпосылка переживания радости общения с детьми.

К ведущим **признакам педагогической коммуникабельности** можно отнести следующее: 1) потребность в общении с учащимися; 2) его положительная эмоциональная тональность; 3) доминирующее переживание чувства удовлетворения им; 4) взаимная личностная аттракция (учителя и учащихся); 5) понимание учащихся, способность устанавливать индивидуальные и групповые контакты; 6) конструктивное решение межличностных противоречий; 7) гуманизм и демократизм общения.

Таким образом, понятие «коммуникативной компетентности» напрямую связано с профессиональным мастерством преподавателя и является средством достижения педагогического мастерства. Коммуникативная компетенция включает в себя разносторонние коммуникативные умения и навыки, которые являются психологическим инструментом для достижения целей обучения в полном объеме.



## 7. Этика и эстетика педагогического труда

Важным основанием профессиональной культуры педагога является педагогическая этика, или деонтология (от греч. *deon* – долг и *logos* – учение). Как известно, этика (от греч. *ethos* – нрав, обычай) – наука о нормах и правилах поведения, взаимоотношений между людьми.

**Педагогическая этика (педагогическая деонтология)** на основе общеэтических норм определяет те нормативные нравственные позиции, которыми необходимо руководствоваться педагогу в процессе общения с учащимися, их родителями, коллегами. Гуманистическая педагогика на протяжении веков устами ее лучших представителей называла в качестве исходной этической нормы любовь к учащимся. Без взаимной привязанности, симпатии, заботы, понимания невозможно добиться духовного единства педагога с учащимися, которое В.А. Сухомлинский справедливо считал альфой и омегой учебно-воспитательного процесса.

Этика педагога тесно соприкасается с эстетикой профессионального труда (одним из критериев высокого уровня педагогической культуры личности).

**Эстетика** (греч. *aisthetikos* – чувствующий, чувственный) – наука о природе эмоционально-ценностного отношения человека к миру, о прекрасном (красоте) в жизни и в искусстве. Такой подход к пониманию сущности прекрасного разделяется многими современными философами. Он дает возможность уяснить личностный характер эстетического отношения, «механизм» благотворного влияния красоты на человека. Удовлетворяя *потребность в прекрасном* – «человечнейшую из всех человеческих потребностей» (С. Л. Рубинштейн), мы обогащаем себя духовно, постигаем сердцем и разумом высшие ценности. Следует помнить, что для педагога красота – не только предмет эстетического любования, но и верный союзник в его профессиональной работе. Успешное использование средств эстетики в учебно-воспитательных целях возможно лишь тогда, когда педагог имеет соответствующую подготовку. Ему необходимо разбираться в различных сферах прекрасного; он должен обладать «музыкальным ухом», чувствующим красоту формы глазом, развитым эстетическим вкусом.

Для него важно развивать такие актерские и режиссерские качества, как образное мышление, зрительная память, пространственное и временное воображение, умение перевоплощаться и др.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

## 1. Психологические особенности студенческого возраста

Как возрастная категория студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и определяется как поздняя юность – ранняя зрелость (18-25 лет). Выделение студенчества внутри эпохи зрелости – зрелости основано на социально-психологическом подходе.

Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования», И.А. Зимняя выделяет *основные характеристики студенческого возраста*, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости.

В плане *общепсихического развития* студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом.

Если рассматривать студенчество, учитывая лишь биологический возраст, то его следует отнести к *периоду юности* как переходному этапу развития человека между детством и зрелостью. Поэтому в зарубежной психологии этот период связывают с *процессом взросления* (Г. Крайг, 2000).

*Период юности* рассматривался издавна как период подготовки человека к взрослой жизни, хотя в разные исторические эпохи ему придавался разный социальный статус. Проблема юности волновала философов и ученых издавна, хотя возрастные границы этого периода были нечетки, а представления о психологических, внутренних критериях юношеского возраста были наивны и не всегда последовательны.

Юность однозначно оценивалась как этап завершения физического, полового созревания и достижения социальной зрелости и связывалась с взрослением, хотя представления об этом периоде развивались со временем, и в разных исторических обществах оно было отмечено различными возрастными границами.

И.С. Кон отмечал, что «возрастные категории во многих, если не во всех языках первоначально обозначали не столько хронологический, сколько социальный статус, общественное положение».

*Психологическое содержание юности* связано с развитием самосознания, решения задач профессионального самоопределения и вступления во взрослую жизнь.

В *ранней юности* формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы,

общественная активность; утверждается самостоятельность личности, выбор жизненного пути.

В молодости человек утверждает себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство, и именно в молодости завершается профессиональная подготовка, студенческая пора.

А.В. Толстых подчеркивает, что *в молодости* человек максимально работоспособен, выдерживает наибольшие физические и психические нагрузки, наиболее способен к овладению сложными способами интеллектуальной деятельности. Легче всего приобретаются все необходимые в выбранной профессии знания, умения и навыки, развиваются требуемые специальные личностные и функциональные качества (организаторские способности, инициативность, мужество, находчивость, необходимые в ряде профессий, четкость и аккуратность, быстрота реакций и т.д.).

Можно выделить *три аспекта*, характеризующие студента как человека определенного возраста и как личность.

1. *Психологический*. Отражает единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное – психические свойства (*направленность, темперамент, характер, способности*), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований.

2. *Социальный*. В нём воплощаются *общественные отношения, качества*, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности.

3. *Биологический*. Он включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение. Эта сторона в основном предопределена *наследственностью* и *врожденными задатками*, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

Изучение этих аспектов раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Если подойти к студенту как к человеку *определенного возраста*, то для него будут *характерны* наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы; оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов; наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков.

Сравнительно с другими возрастами в юношеском возрасте отмечается *наивысшая скорость* оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач.

Следовательно, студенческий возраст характеризуется *достижением наивысших, «пиковых» результатов*, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

Если же изучить студента как *личность*, то возраст 18-20 лет – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств,

становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др.

С этим периодом связано начало *«экономической активности»*, под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи.

Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве *центрального периода становления характера и интеллекта*.

Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений.

Время учёбы в университете совпадает со *вторым периодом юности* или *первым периодом зрелости*, который отличается сложностью становления личностных черт (работы Б.Г. Ананьева, А.В. Дмитриева, И.С. Кона, В.Т. Лисовского и др.).

Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является *усиление сознательных мотивов поведения*. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается *интерес к моральным проблемам* (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития *основных социогенных потенций человека*. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что *способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17-19 лет развита не в полной мере*. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы.

В.Т. Лисовский отмечает, что 19-20 лет – это возраст *бескорыстных жертв и полной самоотдачи*, но и нередких отрицательных проявлений.

*Юность – пора самоанализа и самооценок*. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным. Но идеальное «Я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это *объективное противоречие в развитии личности* молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятности.

Студенчество объединяет молодых людей, занимающихся одним видом деятельности – учением, направленным на специальное образование, имеющих единые цели и мотивы, примерно одного возраста (18-25 лет) с

единым образовательным уровнем, период существования которых ограничен временем (в среднем 5 лет).

Его **отличительными чертами** являются: *характер их труда*, заключающийся в систематическом усвоении и овладении новыми знаниями, новыми действиями и новыми способами учебной деятельности, а также в самостоятельном «добывании» знаний; его *основные социальные роли и принадлежность к большой социальной группе* – молодежи в качестве ее передовой и многочисленной части.

*Специфичность студенчества* как социальной группы заключается в одинаковом отношении ко всем общественным формам собственности, его роли в общественной организации труда и частичном участии в производственном и непроизводительном труде.

Как *специфическая социальная группа* она характеризуется особыми условиями жизни, труда и быта; социальным поведением и системой ценностных ориентаций. В качестве **основных черт, отличающих студенчество от остальных групп**, выделяются социальный престиж; активное взаимодействие с различными социальными образованиями и поиск смысла жизни; стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям.

## 2. Ценностные ориентации современной студенческой молодежи

В настоящее время проблемы молодежи – проблемы не только современного молодого поколения, но и всего общества в целом, от решения которых зависит не только сегодняшний, но и завтрашний день общества. Наиболее актуальными проблемами являются проблемы, связанные с установками и ценностями жизни молодежи.

**Ценностью** мы называем то, что наиболее важно для человека, за что мы готовы платить самую большую цену. В социологии под *ценностями* понимают относительно устойчивое, социально обусловленное избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных общественных благ. Ценности могут быть как личными, так и групповыми. Система ценностей отдельной личности и различных социальных групп является фундаментом стабильности общества в целом.

Процесс становления современной молодежи происходил и протекает в условиях ломки «старых» ценностей советского периода и формирования новой системы ценностей и новых социальных отношений. С точки зрения проблемы ценности, особое значение имеет понятие «*ценностные ориентации*».

**Ценностные ориентации** – разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств их достижения (В.А. Ядов, 2005). Ценностные ориентации образуют высший уровень иерархии предрасположенностей человека к определенному восприятию условий своей жизнедеятельности и к поведению в долгосрочной

перспективе. Именно ценностные ориентации выступают критериями принятия жизненно важных решений в ситуациях морального выбора.

Сегодня *ценностные ориентации* (или реже – предпочтения) рассматривают как определенную совокупность иерархически связанных между собой ценностей, которая задает человеку направленность его жизнедеятельности; идеологические, политические, моральные, эстетические и другие оценивания конкретным субъектом окружающей действительности и ориентация в ней; способ определенной дифференциации индивидом объектов по их значимости.

Высшей человеческой ценностью, является *личность человека*. Поэтому важнейшими ценностями в системе ценностей являются *нравственные ценности*. Они ориентируется на благо человека – на жертвенную и деятельную любовь к людям, на добро, мир, свободу, совесть, истину, на семью, труд.

К *основным факторам формирования нравственных ценностей* является семья; социальное окружение (улица или круг общения); средства массовой информации (СМИ), включая интернет.

Процессом формирования ценностей (в том числе и нравственных) является *социализация*.

*Социализация* – процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе. Социализация проходит в своем становлении и развитии несколько стадий, или ступеней. Она проявляется сначала в стихийной деятельности по подготовке подрастающего поколения к жизни в данном сообществе. Эта подготовка осуществляется путем передачи образцов действий и моделей деятельности в непосредственном труде и совместном коллективном проживании как способе совместной коммуникации разных поколений в процессе обеспечения общего и значимого для всего сообщества результата.

Во взаимодействии со взрослыми дети осваивают не только трудовые и коммуникационные навыки, но и статусно-ролевые позиции, зависящие от половозрастных, социально-ролевых возможностей. Усваивая поведенческие стандарты доминирующих социальных отношений, молодой человек может определить границы своей высшей идентификации лишь в рамках массовой культуры, унифицирующей его духовные потребности. Внешняя идентификация не всегда переходит во внутреннюю, т.е. в самоидентификацию, обретение индивидом осознанных убеждений и ценностных ориентации, определяющих его социальную роль.

Среди современных проблем можно указать на резко возросшую необходимость для каждого человека более адекватного представления о себе и своем месте в обществе в кризисной ситуации. Новая ситуация такова, что она не просто заставляет людей переучиваться, но часто требует изме-

нения системы ценностей, установок, взглядов и привычек и ставит перед необходимостью фактически стать новой личностью.

В последние годы произошел переход от стабильной социальной среды к быстро изменяющейся нестабильной, несбалансированной среде постперестроечного периода. Новая нестабильная среда зачастую превышает адаптационные возможности обычного человека.

Перемена ситуации в РБ внесла много корректив в деятельность образовательных систем. Прежде всего, отмечается появление *гибкости в системе государственного образования*, которая сказалась в изменении содержания дисциплин; появлении новой парадигмы в отношениях вуз – преподаватель – студент; возникновении новых педагогических технологий, спектра методов и приемов обучения.

### **3. Психологические аспекты воспитательной деятельности куратора академической группы**

Образовательная парадигма в условиях модернизации системы высшего профессионального образования ориентирована на усиление воспитательно-дидактической составляющей данного процесса. Одним из ключевых звеньев обучения студентов является работа кураторов (Е.Ш. Ташлинская, 2011).

Этимология понятия «*куратор*» восходит к лат. *curator* – попечитель, опекун; человек, выполняющий поручение по наблюдению за кем (чем)-либо; исторически связывалось с деятельностью студента-медика, наблюдающего за ходом заболевания у прикрепленного к нему в клинике лежащего больного.

**Миссия куратора** заключается, прежде всего, в помощи студентам в правильной организации их учебной и внеучебной деятельности; в понимании места и роли вуза в социальном пространстве, что способствует повышению качества подготовки будущих специалистов.

Частными **задачами** здесь выступает решение следующих вопросов: 1) адаптация студентов к новым условиям воспитательной и образовательной среды; 2) закрепление мотивации на получение профессионального образования; 3) содействие активному участию в образовательном процессе; 4) контроль за посещаемостью, успеваемостью; 5) организация производственной практики; 6) информирование о проводимых в вузах научных мероприятиях – конкурсах, конференциях, олимпиадах и т.п.; 7) выявление проблем организации досуга, в том числе и решение бытовых проблем; 8) определение форм и содержания проводимых культурно-массовых мероприятий.

**Деятельность кураторов** – связующий элемент в объединении творческих усилий педагогов и студентов, реализация диалога между ад-

министрацией факультета, вуза и студенческой группой, между вузом и семьей студента, между педагогическим коллективом и студентом.

Куратор академической группы (это, как правило, преподаватель или сотрудник образовательного учреждения) прикреплен к конкретной учебной группе не просто с целью внешнего наблюдения и контроля за ходом учебной и внеучебной деятельности обучающихся, но именно как активный участник образовательного процесса, оказывающий посильную и необходимую помощь в решении организационных, информационных, педагогических, социально-психологических задач и многих других.

Объективная картина происходящего с «классом» кураторов складывается из анализа ряда **факторов**: а) наличие способностей, навыков, набор личностных качеств, необходимых для осуществления кураторской деятельности; б) готовность преподавателей-кураторов к постоянному самообразованию и самосовершенствованию в области теоретической и практической педагогики и психологии; в) эффективность организации и функционирования системы повышения психолого-педагогической грамотности преподавателей и оказание социально-психологической помощи субъектам воспитательного процесса (курсы, семинары).

Деятельность куратора входит в круг служебных обязанностей преподавателя, предусматривается индивидуальным планом в разделе «Работа со студентами» и учитывается при аттестации. Кроме того, предусматриваются формы отчетности за свою работу. Оговариваются также основные задачи и содержание работы, в том числе *направления воспитания*: 1) формирование у студентов самосознания, ценностного отношения к жизни, потребности в ее проектировании; 2) воспитание уважения к закону, нормам коллективной жизни, развитие гражданской и социальной ответственности, как важнейшей черты личности; 3) выявление и развитие природных задатков и творческого потенциала каждого студента, реализация их в разнообразных сферах человеческой деятельности и общения; 4) приобщение студентов к системе культурных ценностей, отражающего богатство культуры своего народа, общечеловеческой культуры; 5) формирование общечеловеческих качеств, относящихся к нормам гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, терпимости по отношению к людям и т.д.), привитие культуры общения, воспитания интеллигентности; 6) воспитание положительного отношения к труду как к жизненной ценности, воспитание предприимчивости и деловитости, честности и ответственности в деловых отношениях; 7) воспитание и развитие потребности в здоровом образе жизни, развитие способности быть хорошим семьянином; 8) развитие внутренней свободы, способности к объективной самооценке и саморегуляции в поведении, развитие чувства собственного достоинства).

Особое внимание уделяется воспитанию у студентов *интереса и любви к избранной профессии*; развитию у них необходимых профессио-



нальных качеств, профессиональной этики; формированию понимания общественной значимости будущей профессии и ответственности за уровень профессиональных знаний.

Не остались без внимания и *социально-психологические аспекты*, в частности, формирование в группе сплоченного коллектива; создание в нем атмосферы доброжелательности, взаимопомощи, взаимной ответственности, творчества, увлеченности, общественной активности.

В работе *со студентами первых курсов* куратор особое внимание уделяет адаптации студентов к условиям вузовского обучения; оказанию им помощи в овладении культурой умственного труда, методам самостоятельной работы. Куратор реализует принцип единства требований ко всем студентам, устанавливает контакт с деканатом, общественными организациями, а в случае необходимости – с родителями. Может проводить родительские собрания. *Воспитательная деятельность куратора* охватывает самые разные направления: вопросы успеваемости и посещаемости; подготовка к сессии; помощь в сессионный период и анализ результатов сессии; работа с родителями студентов; информирование о проведении различных мероприятий, акций, конкурсов, научных конференций и т.п.; помощь в организации различных коллективных дел, социально-психологическая поддержка и т.д.

Решая ключевые задачи организационно-методического, социально-психологического, педагогического характера, куратор выступает в качестве *посредника* между руководством факультета, вуза и студенческой группой, между вузом и семьей студента, между педагогическим коллективом и студенческим.

Помощь в решении *личностных проблем* – актуальная проблема кураторской деятельности при произошедшей смене социальной ситуации, усилившемся социальном расслоении, динамике повседневной жизни.

Молодому человеку приходится привыкать к быстро меняющимся, новым условиям (в обучении прежде всего).

В освоении новой социальной роли студента высшей школы значима продуманность ***форм педагогического управления, влияния на механизмы адаптационного процесса***: 1) проведение тематических кураторских часов; 2) разработка познавательно-культурологических программ (по различным тематическим направлениям); 3) проведение круглых столов с обсуждением актуальных вопросов становления личности, ее социализации, единства современных проблем общественной жизни и образования; 4) работа со старостами групп; 5) организация и проведение цикла практических занятий по развитию навыков делового общения и поведения, семинаров по отработке навыков преодоления психологических трудностей студентами в адаптационном периоде; 6) активное участие специалистов по организационно-воспитательной и культмассовой работе со студентами в Школе молодых преподавателей и кураторов; 7) организация курсов по приобретению и со-

вершенствованию психолого-педагогических знаний и навыков преподавателями вуза, методических семинаров, обучающих проведению практических занятий; 8) отработка умения грамотно проводить индивидуальное и групповое консультирование студентов, составления плана работы, подведения итогов, умения давать анализ результатов проделанной работы.

Заинтересованность в эффективной работе студентов в вузе должна быть проявлена у различных сторон – обучающихся, ППС и сотрудников, руководства факультетов и вуза, родителей. *Основная задача* – научить учиться самостоятельно.

#### **4. Пути сотрудничества всех участников образовательного процесса**

Педагогические представления, которые обсуждаются в контексте педагогического сотрудничества, не являются открытием сегодняшнего дня. Многие из них созвучны с идеями гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, Дж. Фабр), основанной на понимании человека как целостной личности, взаимодействующей со своим окружением, на декларации веры в человека как высшее существо, способное воспринимать и конструировать мир, принимать решения и формировать жизненные стратегии, изменяться при наличии определенных позитивных условий.

Характеризуя процесс сотрудничества участников образовательного процесса, можно выделить ряд **признаков**.

1. *Значимость общей цели для всех участников образовательного процесса.* Обозначенная цель должна быть значима для педагога, учащегося и родителей (в высшей школе – работодателей), и в этом случае совместная деятельность будет осознанной, плодотворной, способствующей решению конкретных практических задач.

2. *Мотивированность.* Активное, заинтересованное отношение всех участников образовательного процесса к совместной деятельности.

3. *Структурированность.* Для достижения поставленной цели в процессе сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса должно быть четкое распределение функций, прав, обязанностей.

4. *Высокий уровень организации совместной деятельности.* При налаживании сотрудничества всех участников образовательного процесса необходимо учитывать индивидуальные способности учащихся, их интересы, возможности. Воспитывать чувство ответственности за результат деятельности.

5. *Гуманистический стиль взаимоотношений учащихся и взрослых при достижении поставленной цели.* Сотрудничество плодотворно в атмосфере доброжелательности, взаимном доверии, взаимопомощи при возникновении трудностей в решении конкретных практических задач. Этот стиль несовместим с авторитарным отчуждением между учащимися и

взрослыми, преобладанием прав у взрослых и преобладанием обязанностей у учащихся.

6. *Стимулирование в сотрудничестве.* Применение методик обучения, стимулирующих интересы учащихся, их самостоятельность, практическую и интеллектуальную инициативу, творчество. Применяемые методики должны исключать принуждение, монополию педагогов на интерпретацию знаний, пассивное восприятие учащимися готовой информации.

7. *Согласованность.* В процессе достижения поставленной цели, решения конкретных практических задач необходимо согласование действий участников деятельности. Взаимодействие участников образовательного процесса друг с другом должно быть основано на деловом общении, отсутствии конфликтных ситуаций, коллективной ответственности за результат общего труда.

8. *Организованность.* Сотрудничество характеризуется планомерностью деятельности, отсутствием спонтанности в действиях участников образовательного процесса, их способностью к управлению деятельностью своих товарищей и самоуправлению.

9. *Результативность.* В процессе сотрудничества все участники должны быть не только мотивированы на получение результата, но и иметь возможности достижения конкретного результата.

Сотрудничество не является самоцелью, а налаживается для того, чтобы учащийся приобретал знания и способы деятельности, опыт общения и социальной активности. Оно необходимо для того, чтобы он умел трудиться в большом коллективе, в малой группе и, если необходимо, индивидуально.

Через сотрудничество педагогов, родителей и учащихся (в высшей школе – работодателей) возможен прямой выход на решение задач гуманизации процесса обучения и воспитания, его интенсификацию и индивидуализацию, создание условий для успешной социализации учащихся.

Можно выделить ряд ***принципов сотрудничества***, на основе которых организуем урочную и внеурочную деятельность:

1. *Принцип гуманизма и демократизации в общении.* Гуманизация – ключевой элемент нового педагогического мышления, утверждающего полисубъектную сущность образовательного процесса. Основным смыслом образования при этом становится развитие личности. А это означает изменение задач, стоящих перед педагогом. Если раньше он должен был передавать знания учащимся, то гуманизация выдвигает другую задачу – способствовать всеми возможными способами развитию учащегося. Гуманизация требует изменения отношений в системе «педагог – учащийся» (установления связей сотрудничества). Педагог стремится приобщить учащихся к решению педагогических задач, когда он сотрудничает с ними, делает их своими помощниками в воспитании, обучает тому, что умеет

сам. Данный принцип требует пересмотра целей, содержания и технологии образования.

2. *Принцип проблемной направленности обучения.* Важна не сумма знаний, которыми владеет учащийся, хотя знания являются фундаментом любой системы обучения. Еще важнее, как он умеет применить эти знания для решения конкретных жизненных задач.

3. *Принцип свободы выбора* учитывает самостоятельную точку зрения субъекта, необходимость вовлечения его в совместную деятельность не насильственно, а естественно, приглашая и прося. Следует воздерживаться от преждевременных негативных оценок, которые могут представлять собой эмоциональную реакцию на подобную ситуацию. Необходимо осознать, что не следует бояться отказа от сотрудничества, что у человека всегда есть выбор. Можно сообщить об этом так: «Сообщите, пожалуйста, мне, когда вы будете готовы к сотрудничеству со мной».

4. *Уважение.* Готовность участников образовательного процесса уважать интересы, желания и чувства другой стороны, признание их важности.

Иначе говоря, это готовность отказаться от эгоистической позиции, считаться с партнером и его интересами.

5. *Открытость позиции.* Готовность и умение открыто высказывать свою позицию (свои интересы, цели, чувства и желания). При обращении к учащимся, родителям за помощью педагог должен открыто говорить о цели предстоящей деятельности, о значении результатов деятельности для каждого участника образовательного процесса. Если преподаватель не выскажет открыто свою позицию, учащиеся, родители будут склонны относиться к педагогу настороженно, им будет трудно понять его позицию, что в результате может привести к явному или скрытому противостоянию.

6. *Понимание.* Готовность и умение понять и принять позицию учащихся и родителей. В процессе сотрудничества родители и учащиеся могут понимать конечную цель, видеть результаты деятельности совершенно иначе – не так, как педагог, и взаимное непонимание друг друга может привести к возникновению конфликтной ситуации.

7. *Настойчивость и целеустремленность.* Готовность участников образовательного процесса отстаивать свои интересы. Именно настойчивость отличает сотрудничество от потакания: в ситуации сотрудничества педагог стремится не только понять учащихся, родителей и пойти им навстречу, но и показать им основания своей позиции, научить учащихся понимать окружающих и договариваться с ними.

8. *Конструктивность.* Готовность и умение искать решение, которое удовлетворило бы обе стороны. Для того чтобы действовать конструктивно, важно понимать ситуацию и возможные способы поведения в ней. Недостаток конструктивности заводит сотрудничество в тупик, выходом из которого часто оказывается эмоциональное противостояние.

9. *Принцип систематичности.* Организация организации урочной (аудиторной) и внеурочной (внеаудиторной) деятельности на основе сотрудничества должна осуществляться постоянно, а не эпизодически от случая к случаю. Только в условиях постоянного сотрудничества появляется возможность развить навыки коллективной деятельности.

Сотрудничество всех участников образовательного процесса, способствующее социализации учащихся, должно быть организовано на основе принципов в нескольких направлениях и во всех видах деятельности: на занятиях и при организации урочных (аудиторных) и внеурочных (внеаудиторных) занятий по предмету.

*Учебное издание*

**Церковский Александр Леонидович**

*Педагогика и психология высшей школы*  
*Часть 3*

Конспект лекций

Редактор Церковский А.Л.  
Технический редактор Борисов И.А.  
Компьютерная верстка Казунко А.Г.

Подписано в печать \_\_\_\_\_. Формат бумаги 64х84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага типографская № 2. Ризография. Усл. Печ.л. \_\_\_\_\_.  
Уч.-изд. л. \_\_\_\_\_. Тираж \_\_\_\_\_ экз. Заказ № \_\_\_\_\_.

Издатель и полиграфическое исполнение УО «Витебский  
государственный медицинский университет»  
ЛП № 02330/453 от 30.12.2013 г.  
Пр-т Фрунзе, 27, 210023, г. Витебск